

AGUSTINA GÓMEZ CARAVACA

**ANÁLISIS DE LAS VARIABLES EMOCIONALES
EN UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
DE EXPRESIÓN CORPORAL
CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



2015

**TESIS DOCTORAL
AGUSTINA GÓMEZ CARAVACA**



TESIS DOCTORAL

DIRECTOR: ÓSCAR ROMERO RAMOS.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Agustina Gómez Caravaca

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización

pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Universidad de Málaga

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.

TÍTULO DE LA TESIS:

***ANÁLISIS DE LAS VARIABLES EMOCIONALES EN UNA INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA DE EXPRESIÓN CORPORAL CON ALUMNADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA***

AUTORA:

TINA GÓMEZ CARAVACA

DIRECTOR:

ÓSCAR ROMERO RAMOS

MÁLAGA 2015

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal

El doctor D. Oscar Romero Ramos, en calidad de director de la Tesis Doctoral cuyo título es "Análisis de las variables emocionales en una intervención didáctica de Expresión Corporal con alumnado de Educación Primaria", autoriza la presentación y defensa pública de la misma, juzgando que tiene los méritos suficientes para que su autora Dña. Agustina Gómez Caravaca pueda optar con ella al título de Doctora.

Málaga a 12 de Mayo de 2015

Fdo. Oscar Romero Ramos

CAMPUS UNIVERSITARIO DE TEATINOS 311 - 952 13 24 51 - 952 13 41 02

AGRADECIMIENTOS

A ti, Pedro Luís Rodríguez García, por tu generosidad, tenacidad y lucha en este proyecto. Por creer en mí, por ofrecerme tu colaboración y dedicación, compartiendo conmigo tu sabiduría, siendo mi asesor, mi guía, llegando a convertir mi sueño en realidad.

A Enrique Garcés de los Fayos por sus aportaciones.

A Óscar Romero Ramos por ayudarme y facilitarme este camino.

A todas las personas que, de una u otra forma, han contribuido a la realización de esta tesis.

ANALYSE DES VARIABLES ÉMOTIONNELLES AU LONG D'UNE INTERVENTION DIDACTIQUE D'EXPRESSION CORPORELLE AVEC DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

L'objectif de cette thèse a consisté à étudier l'influence de l'expression corporelle sur l'expérience émotionnelle plus concrètement deux émotions: Positive (la joie) et négative (la colère) dans un panel d'élèves de l'enseignement primaire.

Ce travail est présenté dans les sections suivantes:

Un cadre théorique, le chapitre Ier, dans lequel nous présentons des références concernant les implications dans le programme d'étude de l'expression corporelle (EC) avec sa relation dans le curriculum scolaire, l'aspect conceptuel, son origine et ses relations avec d'autres arts.

Au sein de l'école, des programmes scolaires, à l'égard de l'EC dans son immersion dans l'éducation physique (EF), spécifient les différentes contributions, les adaptations et évolutions dans les différentes lois de l'éducation (loi générale d'éducation –LGE-, le système éducatif global de la Loi sur la gestion en Espagne -LOGSE- et la loi organique de l'enseignement -LOE). Après cette conceptualisation, nous avons le trajet des objectifs, contenus, orientations méthodologiques, des critères d'évaluation et les heures de classe. En ce qui concerne les objectifs, contenus, orientations méthodologiques, évaluation, critères d'évaluation et les heures de classe, il y a une comparaison entre cette loi applicable et celles qui sont appliquées dans la communauté autonome de Murcie (CARM). Une fois ces indicatifs contrastés, nous avons vérifié un certain nombre de changements défavorables dans le CARM. Cette étude a été réalisée car l'intervention de la recherche a été développée dans cette communauté autonome.

La recherche est liée aux émotions dans les activités corporelles (EC). Donc, dans le chapitre II nous présentons les aspects de l'émotion tels que le descripteur émotionnel, les fonctions de l'émotion et leurs liens avec des techniques corporelles et théâtrales. Aussi, dans ce chapitre, nous lions les émotions dans le cadre théorique (chapitre Ier), puisqu'il a à voir avec le type de panel. Étant donné que le monde émotionnel est lié à la santé, ainsi qu'à l'activité physique, nous avons élaboré des parties attachées à ces faits dans le chapitre II.

Résumé

Dans le chapitre II, les processus multidimensionnels épisodiques dus à la présence d'un stimulus ou d'une situation, provoquant une série de changements ou de réponses subjectives, cognitives, physiologiques et de moteur expressives sont conceptualisés. Précisément, les réponses en relation avec le mouvement expressif ont supposé un parcours des différentes techniques ou des méthodes qui se rapportent au corps-esprit-émotions. Ces techniques sont:

Le Psychodrame est une technique de psychothérapie de groupe qui se base sur la représentation, plus ou moins spontanée, du patient et de ses problèmes, où le thérapeute (un metteur en scène) l'invite à être projeté plus intensément dans son rôle, en montrant au cours de la dramatisation comment il doit se comporter dans des situations futures similaires. La fin de la dramatisation consiste en une mise en commun pour analyser la situation vécue (Moreno, 1972).

Dans la bioénergétique, Reich (1995) a constaté que les conflits de l'enfance ont non seulement provoqué des réactions psychologiques, mais aussi des réactions physiques qui bloquaient la partie de l'évolution affective et sexuelle. Ces réactions corporelles (tension des muscles / cuirasse caractérielle) sont générées comme un moyen de défense aux conflits émotionnels et visent à bloquer ces émotions. Ces tensions persistantes causent des dommages organiques qui peuvent être musculaires (muscle raccourci, immobilité ou invasion du tissu conjonctif) et cette réaction physique établit en même temps un modèle émotionnel. Le fait de partir de ces idées, Lowen (1993), a créé la bioénergétique. Cette technique utilise, en plus du travail verbal, le travail corporel dans le traitement des dérangements émotionnels (normalement des frustrations de l'enfance pour ne pas pouvoir exprimer la rage ou la peur). Les exercices de respiration, ajoutés aux exercices physiques, servent à libérer les blocages et ainsi à éliminer les tensions qui peuvent s'opposer au flux des émotions (Lowen, 2004).

La méthode Pilates est créée par Pilates, un sportif, qui pratique le yoga, passionné par la physiologie, et qui, au début du XXe siècle, pour son auto-guérison et une réhabilitation postérieure, utilise l'arrangement physique avec un certain contrôle ce qui suppose une révolution authentique à cette époque (Blount y Mackenzie, 2000). Dans sa méthode, il a agglutiné les points de vue corporels orientaux (yoga ou chi kung, entre autres), les points de vue de danse moderne de Laban, de Holm et de Graham, les progressions scientifiques, les méthodes gymnastiques et un entraînement physique de son époque. Il appuie sa philosophie sur la coordination entre le corps et l'esprit

Résumé

(Blount et Mackenzie, 2000). Pour cela, il utilise des exercices créateurs et originaux sur le sol, différents appareils (une invention personnelle) qui permettent de travailler minutieusement dans la limite des possibilités corporelles, en contrôlant à tout moment la gestion avec fluidité, à travers la modulation entre un mouvement et une respiration (Montávez, 2005). Ses principes essentiels sont : la respiration, la concentration, le centré, le contrôle, la précision et le mouvement fluide (Blount et Mackenzie, 2000).

La technique Alexander créée par Alexander, à la fin du XIXe siècle, propose les arguments rapportés à la posture corporelle qui plus tard ont été validés comme efficaces par les scientifiques Sherrington et Magnus (Stevens, 1997). Cette technique se base sur la prise de conscience des zones mises en valeur inconsciemment et causées par la mauvaise utilisation corporelle, en les éliminant à travers une posture correcte corporelle et l'économie de mouvements fluides. *"La tête est fondamentale puisqu'elle dirige le tronc, étant son déplacement attaché à tous mouvements, donc nous devons apprendre, grâce au contrôle primaire, à éliminer la tension dans la zone du cou"* (Montávez, 2005). Ses idées fondamentales sont : l'alignement correct du corps, l'évaluation sensorielle, la suppression de schémas incorrects, le contrôle primaire, les directions, l'attention aux moyens et à la réussite de la fin (Stevens, 1997). Cette rééducation corporelle veille *"à ce que d'une manière consciente l'individu contrôle ses tensions physiques et mentales et qu'il bouge dans une harmonie avec le corps"* (Ruano, 2009). Les émotions dans cette technique dans laquelle on développe une attitude détendue et naturelle avec le corps en position verticale, ce qui répercute dans le système émotionnel, puisque cela suscite la sensation de légèreté physique en influençant sur l'état d'âme. Cela provoque une sensation de tranquillité, de réduction de la tristesse, et une plus grande animation à travers la prise de conscience corporelle, dans le cas où des émotions négatives surgiraient, cela leur permettrait de couler, comme une partie du processus vital, en évitant le développement de leurs effets négatifs (Brennan, 1994).

Le système Rolfing, créé en 1920 par Rolf. Au moyen de ses recherches dans le travail corporel et dans le yoga, tout cela a provoqué cette technique de "réintégration structurelle" (Ruano, 2009). Sa méthode de travail est basée sur des massages ou des techniques manipulatoires minutieuses et délicates avec des mouvements soigneux et continus, jusqu'au moment où on obtient que la personne qui reçoit la séance atteigne un alignement corporel adéquat, ce qui devient un travail basique pour l'équilibre corporel et émotionnel. On y considère fondamentale la prise de conscience corporelle du patient (Schwind, 1989) et tout est en relation avec la structure corporelle à l'expérience des

Résumé

émotions car il se base sur les études de bioénergétique dont nous avons parlé précédemment.

Différentes techniques de relâchement sont regroupées dans les actions qui nous mènent à des comportements corporels déterminés réduisant l'activation. Ses objectifs sont orientés vers le bien-être corporel, le rendement et l'équilibre émotionnel, c'est pour cette raison que, dans les domaines d'Education Physique et de Sport, ainsi que dans le domaine de la santé, elles sont fréquemment utilisées (Ruano, 2009). Le relâchement peut se comprendre comme la diminution de la tension psychique et musculaire provoquée par un effort des muscles dans l'action qui facilite sa récupération graduelle (Du Prado et Charaf, 2000). Selon Ruano (2009), les techniques de relâchement les plus utilisées en EF et en EC, qui ont une plus grande influence sur des aspects psychophysiques sont :

- 1) Le Relâchement grâce à l'Entraînement Autogène de Schultz.
 - 2) Le Relâchement Progressif Musculaire de Jacobson.
 - 3) Le Relâchement Créateur.
-
- 1) L'Entraînement Autogène de Schultz. Schultz, un psychiatre et un neurologue allemand s'est inspiré sur l'hypnose et le yoga pour développer sa technique de relâchement entre 1908 et 1912 (Ranty, 1992).
 - 2) Le relâchement de Jacobson. Cette technique a été créée par Jacobson en 1934 (Eberspächer, 1995) et il prétend, à travers la prise de conscience, entre une phase de tension et une autre de relâchement, combattre la tension musculaire et l'anxiété émotionnelle.
 - 3) Le relâchement créateur. Les pionniers dans ce relâchement dans le domaine de l'EC ont été Du Pré et Charaf (2000). Selon ces auteurs, avec ce relâchement on crée un "écran mental" à travers la concentration intellectuelle (la pensée) où sont visualisées des images, des objets, des couleurs, entre autres. Cette technique se base sur les concepts de créativité (à travers la répétition et des rythmes variables) des sons insolites, des postures, des mouvements, des analogies et des identifications. On a obtenu, en plus de l'équilibre émotionnel et physique de n'importe quel relâchement, que l'individu soit plus brillant, actif et avec plus d'activité créatrice grâce à la pensée des images, la construction

Résumé

d'analogies et de métaphores et le développement de l'idéation discordante.

Dans le danse-thérapie ou la danse en tant que mouvement thérapie, Schilder (1958), chercheur de l'image corporelle qui faisait partie du groupe interdisciplinaire des chercheurs (Boas –danse-thérapie -, Bender – psychologie-, Naumberg -art-thérapie- et Wollman - des marionnettes-) a été celui qui dans les années 1940 a analysé l'usage non verbal des techniques projectives (Montávez, 2012). Dans ces techniques d'intervention créatrice et investigatrice on a constaté que le travail avec des mouvements corporels améliorait l'estime de soi et élevait la capacité affective et expressive (Schilder, 1958). Le danse-thérapie, selon l'Association Américaine de la Danse-Thérapie, est le mouvement psychothérapeutique qui favorise une fusion physique, cognitive, émotionnelle et sociale du sujet (Reca, 2006). En Espagne, Martínez-Abellán, Hernández-Vicente et Hernández-Vicente et Hernández-Vicente (2001) proposent d'introduire dans les contenus de l'EF la danse-thérapie, puisqu'ils la considèrent comme un type de connexion entre les professeurs et les élèves, car cela permet la reconnaissance animique -affective-émotionnelle des participants, en donnant une option à l'éducateur à intervenir d'une manière appropriée sur eux. Nous trouvons de plus des objectifs importants dans le danse-thérapie que nous considérons importants dans le système éducatif et ce sont les suivants:

- a) Apprendre à écouter le corps et à l'utiliser d'une manière expressive, spontanée, créatrice et productive.
- b) Agrandir son propre vocabulaire de mouvement (habiletés de communication / interaction).
- c) Améliorer la coordination et l'estime de soi.
- d) Savoir conduire ses émotions.
- e) Amplifier l'image corporelle individuelle.
- f) Augmenter l'auto-conscience (faire des recherches et incorporer, des rêves, des souvenirs et un symbolisme individuel).
- g) Renforcer le contact visuel (regard) et les habiletés sociales (HHSS).
- h) Maintenir et amplifier la flexibilité, la force, la stimulation sensorielle ou le travail respiratoire.

Cette technique se base sur le lien entre un mouvement et une émotion, en cherchant l'équilibre physique-émotionnel-cognitif (Bernstein, 1979). Son objectif éducatif est le développement efficient et expressif du mouvement en l'incorporant à une organisation à moteur efficace en mettant en valeur ses

Résumé

aspects spatiaux. Le mouvement est la clé pour l'intégration de l'expression physique et émotionnelle en créant un équilibre entre le monde interne et externe (corps-esprit) tout en intégrant des aspects subjectifs et des objectifs (Fernández, 2006). Les fondements de Bartenieff impliquent enrichir l'individu d'une certaine conscience de soi-même et de sa relation avec les autres. Sa technique a un objectif très clair qui consiste à intégrer des sensations corporelles avec des sentiments, des émotions et leur expression. Dans ce système, le rythme est un aspect fondamental pour la santé et la communication (Capra, 2009).

L'eutonnie a été créée par Gerda Alexandre. A l'aide de cette discipline, il aide les personnes à approfondir dans leur réalité corporelle et émotionnelle, en maintenant l'écoute autour de soi et en s'adaptant aux changements de la vie ce qui enrichit la personnalité et la réalité sociale (Alexander, 1991). Ses objectifs sont le développement et stimulation du toucher et du contact conscient, la perception de la peau, la prise de conscience de la situation des os et la position corporelle, l'équilibre des forces dans la dynamique du mouvement, la prise de conscience des mouvements actifs et passifs, des micromouvements ou de décompression articulaire, la flexibilité à travers les positions de contrôle, le mouvement eutonnie et les vibrations vocales ou osseuses saines (Ruano, 2009).

Bertherat crée l'antigymnastique, en se basant sur la méthode de Mézières (la Rééducation Posturale Globale) et en l'unissant à d'autres techniques corporelles telles que le système Rolfing, l'eutonnie, la bioénergétique, des connaissances orientales, entre autres, et dont l'objectif est d'obtenir le bien-être physique et psychique du sujet (Bertherat et Bernstein, 1994). Concrètement, cette méthode a été utilisée par Bernás et Vives (2003a, 2003b) dans le domaine éducatif avec des élèves de primaire et de secondaire. Son système de rééducation posturale est basé sur la prise de conscience corporelle et la respiration dans chacun des mouvements réalisés. Ces mouvements sont naturels, partent de l'intérieur, simples, précis, originaux et, parfois, ils sont mis en application par des matériels différents comme des balles (Bertherat et Bernstein, 1994).

La méthode Feldenkrais. Feldenkrais est son créateur. La méthode repose sur l'anatomie, la neurophysiologie, dans les théories de l'apprentissage de Piaget-Wallon, qui défendent l'existence d'un nouveau concept de corps entendu comme une réalité fonctionnelle totale où sont mises en relation dans un équilibre des structures du domaine anatomique, physiologique, affectif, cognitif et moteur, et dans la Psychologie. La méthode

Résumé

essaie d'agrandir la conscience entre l'intégration du corps et de l'esprit. Les éléments de travail s'établissent avec des patrons de mouvement dans lesquels, si l'individu découvre les implications de chaque geste avec chacune des possibilités d'un mouvement (ce qui augmente le propre schéma de mobilité), il réussit à être thérapeutique, en influençant l'obtention d'améliorations du bien-être et sa position face à la vie.

Le système Conscient pour la Technique du Mouvement de Fedora Aberastury. Aberastury, pianiste et professeur de musique, disciple de Claudio Arrau et de Rafael De Mélangé (musiciens qui prenaient le corps pour un élément de concentration et de relâchement qui ouvrait le chemin à l'énergie émotionnelle), coexistait avec les idées révolutionnaires sur la discipline psychocorporelle (les notions qui ont influencé des musiciens, des acteurs et des danseurs), les apports du danseur Hawkins (disciple de Graham –danseuse-, qui dotait d'une grande importance le domaine du psychophysique dans l'interprétation). Sa formation dans les techniques théâtrales, la composition, l'analyse musicale et la psychanalyse ainsi que son inquiétude investigatrice ont provoqué le Système Conscient pour la Technique du Mouvement (Suárez, 2004).

Sa technique commence par la libération des articulations et le relâchement de la langue (où on trouve une grande quantité de nerfs crâniens). Après, il travaille avec les mots puisque, tous les mots ont des résonances corporelles pour, finalement, à travers la vibration de notre corps et avec la respiration, obtenir des mouvements fluides et relâchés, en fusionnant un mot, un mouvement et une émotion. Le travail émotionnel est obtenu à partir du flux énergétique. L'état de santé physique et psychique d'une personne est intimement relatif à la circulation de l'énergie (équilibre et harmonie). Par conséquent, si nos émotions nous représentent des conflits, nous avons l'habitude de bloquer/contracter la zone musculaire impliquée en affectant à la posture et à la respiration et en empêchant la circulation saine de l'énergie, ce qui provoque que l'obtention de fluidité d'énergie débloque le corps (Ruano, 2009).

Techniques un corps-émotion théâtral.

a) Le langage non verbal - théâtral.

L'intérêt suscité autour de la communication gestuelle est considéré comme une conséquence du courant d'art moderniste né avec le développement de la société industrielle. A mesure que la science agrandissait

Résumé

la compréhension de la réalité de l'univers et des êtres humains, les arts ont fait des recherches sur les nouvelles formes d'expression (cubisme, surréalisme, expressionnisme, constructivisme, entre autres) pour former les réalités régnautes (peurs, rêves ou désirs) difficiles d'exprimer verbalement. Ce fait, joint à une nouvelle perception du comportement humain manifestée par la psychologie et les autres sciences humaines, fait naître la nécessité d'une communication corporelle de plusieurs des parties de la réalité avec des danseurs, des mimes et des acteurs ou metteurs en scène (Brinson, 1993).

Il faut actuellement remarquer que la situation et l'intérêt à la communication gestuelle au sein du théâtre se nourrissent principalement des apports scientifiques, mais aussi du legs technique et pédagogique de quelques metteurs en scène du début du XXe siècle. À ce sujet, Brinson (1993) met en relief l'influence et la vigueur chez des précurseurs comme Stanislavski ou Laban qui étaient, eux aussi, en relation avec la psychologie ainsi que Meyerhold. Ces auteurs sont encadrés dans la génération des théories de Freud (fondateur de la psychanalyse) et de son disciple Jung.

Stanislavski (1993), acteur, professeur et metteur en scène de théâtre russe a publié "La construction du personnage" en se basant sur sa propre méthode et, précisément, dans son quatrième chapitre il fait une référence spécifique à l'EC. Ses éléments sont le corps et la mémoire émotive. Il utilise le binôme corps-émotion, à travers les expériences ématives et subjectives des acteurs, et c'est là que commence le chemin pour créer un véritable personnage. Il plonge dans les passions, les émotions et les perceptions de chaque individu pour donner le réalisme nécessaire au personnage futur, en réalisant une fusion-union entre l'acteur/personnage comme forme vécue, expérimentée et finalement exprimée.

Ses recherches évoluent, en se basant sur l'étude pour atteindre la formation motrice de l'acteur: l'obtention de l'expressivité corporelle, la plasticité du mouvement et le tempo-rythme du mouvement, en se rapportant à l'EC. Il inclut des bases didactiques acrobatiques spécifiques de la gymnastique et de la danse pour la formation de l'acteur. Il utilise ce qu'il nomme des actions physiques qui sont des mouvements d'improvisation, parfois avec des objets, pour créer l'expérience du personnage avant la mise en scène comme un type de recherche, de spontanéité, de création et de créativité. Sa conception du mouvement expressif est la fusion entre une émotion, une forme et un rythme. Pour Stanislavski, l'émotion est l'énergie, l'impulsion qui génère le mouvement expressif (Brozas, 2003).

Résumé

Chéjov (1993 et 1999), neveu et disciple de Stanislavski, dote d'une grande importance le corps et la psychologie de l'acteur en projetant une formation cimentée par des exercices psychophysiques, basés sur les aspects sensitifs et émotionnels. À partir du développement du geste psychologique, il établit des connexions avec les émotions et les possibilités expressives (des mouvements) sans oublier que l'acteur est le récepteur/conducteur des émotions ou des sentiments, maintenant à chaque instant la création artistique ; il utilise des exercices d'improvisation collective et d'images mentales (des expériences).

Artaud, poète, dramaturge, acteur et metteur en scène, assure que le corps est inséparable des états émotionnels et l'expérience, et est ce qui conforme tout un spectacle, puisque l'éventail expressif du corps est inépuisable, en pouvant utiliser des objets, des signes ou des gestes comme un nouveau concept ou un sens. Pour Artaud (1997), les émotions ont une localisation physique qu'il dénomme la "musculature affective de l'acteur" et les bases organiques, un fait qu'il considère fondamental comme union au travail de l'acteur-émotionnel-corporel. Il introduit la respiration comme partie importante pour pouvoir s'enfoncer dans l'émotion.

Graig, acteur, producteur, metteur en scène, partage certaines de ces idées d'Artaud et reconnaît le corps comme un fruit spontané d'émotions. Les émotions sont des mobilisations du corps et le contrôle mental est incapable de l'éviter.

Laban, philosophe, chorégraphe et pédagogue, se rencontre avec Graig dans l'importance du mouvement corporel dans le spectacle théâtral, qui est provoqué à travers l'effort ou l'impulsion (ce qui conforme les qualités de mouvement) qui est uni à l'émotion de l'acteur à travers les facteurs de la mobilité (espace, temps, poids et flux) en entendant le corps comme un instrument ou un outil de création artistique avec des possibilités créatrices illimitées.

Grotowski (1993), metteur en scène, croit en l'authenticité corporelle de l'acteur comme une façon d'unir une émotion et un corps ce qui génère tout un monde créateur et spontané opposé à l'acteur mécanique. L'acteur doit être passif-réceptif dans le sens de sentir, expérientiel en ce qui concerne l'émotion et actif dans le fait d'être présent et dans celui de l'exprimer à travers le regard. Le fait créateur est l'union du corps dans sa totalité (corps-esprit-émotion) à travers le mouvement. Il revendique la libération du corps (liberté d'imposition

Résumé

culturelle et sociale) comme expression corporelle générée par l'impulsion (énergie) dans le mouvement et en relation avec la créativité. Il dote d'une grande importance l'empathie, savoir écouter (voir/percevoir), comme réussite de communication et de relation corporelle ce qui provoque une nouvelle expérience (imprimée par la perception du récepteur), en atteignant un cercle de rétroalimentation expression-communication.

Brook, metteur en scène, revendique la fusion entre l'émotion et le mouvement, créant ce qu'il nommait "geste organique" (Brook, 1993). Cette conception se rapporte à l'organicité dans le geste - mouvement impliquant le corps-émotion que Brook dénomme qualité expressive.

Pour Meyerhold (1988) avec sa "méthode biomécanique" il génère une émotion depuis la répétition de mouvements (il mécanise des mouvements). Les exercices biomécaniques sont basés sur des activités acrobatiques d'un haut rendement physique, en se concentrant sur l'expression corporelle de l'acteur et en dotant d'une importance infime le mot qui était seulement utilisé après la création d'une séquence de mouvements. Son objectif consiste à travailler le corps humain comme instrument d'expression.

Ces deux chapitres (chapitre Ier: la EC dans les programmes scolaires et le chapitre II: émotions et ses réponses motrices expressives liées aux différentes techniques ou aux méthodes corporelles dans lesquelles on met en relation corps-esprit-émotion) sont mis en rapport dans notre plan d'expérience de plus, avec le déroulement de deux émotions spécifiques, la joie et la colère, dans un établissement d'enseignement primaire.

Des recherches plus actuelles, reconnues internationalement, en rapport avec l'EC et/ou les activités corporelles et physiques liées au travail émotionnel sont discutées au chapitre III.

Dans le chapitre IV, nous avons réunis toutes ces questions avec notre projet expérimental : panel, objectifs et hypothèses de l'étude.

Comme objectifs généraux de l'étude, nous nous sommes proposé de mettre en relation les émotions et leurs relations avec l'EC, en fonction des caractéristiques de la personnalité, en analysant les différents traits émotionnels qui sont activés et l'intensité de leurs activités émotionnelles dans l'EC, de sorte

Résumé

que nous vous apprenons que nos objectifs spécifiques de l'étude étaient les suivants.

Pour les objectifs spécifiques de l'étude nous avons prévu d'utiliser la EC annexée aux émotions, positives (joie) et négative (colère), afin d'évaluer si, dans l'exercice des activités de l'EC, nous pouvions apprécier une variance de l'activation de traits émotionnels, tels que force, tension, fatigue, etc., en fonction de l'émotion à travailler. NOUS PÉTENDONS AUSSI Découvrir comment, selon les caractéristiques individuelles, la perception Des différentes émotions étudiées ont une influence significative. Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes proposé de:

- Mesurer l'expérience émotionnelle individuelle et subjective des émotions, différences de joie et de colère.
- Vérifier les différences significatives (au cas où il y en aurait) entre les deux sexes (hommes et femmes).
- Recueillir des preuves empiriques, pour déterminer la variabilité des intensités des sujets, qui ont reçu le programme d'EC en ce qui concerne le deux émotions travaillées.
- Vérifier s'il y a une différence entre l'état de repos émotionnel et les séances individuelles d'EC réalisées (joie et colère).
- Comparer si les traits de personnalité influencent les perceptions émotionnelles (joie et colère).
- Évaluer les résultats en guise de programmation des activités associées à des émotions positives et négatives.

L'exemple d'intervention correspond au chapitre V, où nous spécifions le type de participants, âge et sexe.

Le panel a été choisi par conglomérat et à partir de là nous avons choisi, au hasard, les éléments de chaque conglomérat. Il a été formé par 6 élèves de primaire, âgés de 11 à 12 ans, c'est à dire, un total de 46 sujets souffrant un manque de 2 valeurs. Donc, le total du panel analysé était de 44 participants (20 garçons et 24 filles).

Le projet expérimental utilisé, ainsi que la procédure, le type de questionnaire et de programme appliqués sont recueillis dans le chapitre VI.

Résumé

Avant notre intervention, les participants ont réalisé, comme tests d'évaluation, les questionnaires suivants:

- CPQ (questionnaire de personnalité pour les enfants). Le CPQ a été accompli par différents individus après avoir choisi une quantité équitable de traits de personnalité.
- POMS (profil des États d'âme).

Tout d'abord, les informations du questionnaire de personnalité pour enfants (CPQ) ont été recueillies, afin d'obtenir les traits de personnalité de chacun des participants. Ce test était composé d'un total de 140 questions à répondre par les sujets. De plus, sans intervention, nous avons vérifié le pré-test (questionnaire) POMS (profil des états d'âme) des individus dans un état de repos. Les POMS, qui se composaient de 29 états d'esprit, devaient être rendus par chaque participant et une fois chaque séance finie (intervention), nous ramassions les questionnaires. Après un tout de huit séances, les quatre premières en rapport avec l'émotion de joie et quatre autres concernant la colère, nous avons pu recueillir un total de 414 POMS, mais il y a eu 2 valeurs manquantes, ce qui a fait que le nombre total du panel ait été de 44 participants (396 POMS).

Lorsque l'intervention est terminée, nous avons dû ordonner et codifier les données qui ont été traitées par le système de SPSS, afin d'obtenir les résultats affichés dans le chapitre VII.

Les données descriptives et relationnelles, analysées, correspondant au CPQ pour enfants étaient: Réserve/ouvert. Intelligence haut niveau/bas niveau. Touché/stable. Soumis/dominateur. Sobre/enthousiaste. Inconscient/conscient. Intimidé/entrepreneur. Sensibilité dure/faible. Sûr/dubitatif. Simple/astucieux. Serein/craintif. Moins/plus intégré. Détendu/tendu.

Les facteurs de second ordre correspondant aux enfants CPQ étaient :
adaptation/anxiété. Introversion/extraversion. Paternité
(malléabilité)/excitabilité-dureté.

La moyenne des profils d'état d'âme (POMS) dans les séances pratiques d'EC. La moyenne des profils d'état d'âme dans les séances de la joie. État de tension, de dépression, de colère, de vigueur et de fatigue.

Résumé

La moyenne des profils d'état d'âme dans les séances de la colère. État de tension, de dépression, de colère, de vigueur et de fatigue.

Comparaison des profils d'état d'âme (POMS) dans les séances pratiques d'EC. Épreuve T pour échantillons en relation avec les états d'âme entre les séances de joie et de colère. Moyenne de tension, de dépression, de colère, de vigueur et de fatigue.

Comparaison des profils des états d'âme (POMS) dans les séances pratiques d'EC. Épreuve T pour échantillons en relation avec humeur au repos, sans intervention, et la première et quatrième séance de joie. Moyenne de tension, de dépression, de colère, de vigueur et de fatigue.

Par rapport aux profils des états d'âme (POMS) dans les séances pratiques d'EC. Épreuve T pour échantillons en relation avec humeur au repos, sans intervention, et la première et quatrième session de colère. Moyenne de tension, de dépression, de colère, de vigueur et de fatigue.

Les résultats correspondant aux données descriptives et centiles des traits de personnalité CPQ.

Il n'y a aucune différence significative entre les hommes et les femmes. Nous avons vérifié quelques exceptions au sein de ces résultats et ils seront spécifiés ci-dessous.

Pour le caractère de soumis/dominateur, nous avons trouvé un ratio de 13'6 % plus élevé chez les hommes dans le trait de personnalité dominante, par rapport aux femmes.

Le trait sobre/enthousiaste montre 15'9 % des enthousiastes avec une association positive et significative chez les hommes.

Selon le trait inconscient/conscient, 45 % de conscience est observé chez les femmes, ce qui démontre une association positive et significative.

Résumé

Entre le trait de sensibilité dure/faible, les hommes présentent presque 40% correspondant au trait de sensibilité dure, en trouvant une association positive et significative. Au contraire, 38'6 % des femmes s'associent positivement à une sensibilité modérément dure ou faible.

Dans les résultats correspondant à la moyenne des profils d'état d'âme (POMS) dans les séances pratiques d'EC.

Parmi la moyenne des profils d'états d'âme dans les séances de la joie.

Nous avons vérifié que plus de 75 % des sujets présentent un bas état de tension.

Nous avons observé que la plupart des sujets (97'7%) présentent dans les séances de joie un état d'âme peu déprimé.

Dans l'état de colère nous avons trouvé un résultat significatif. En effet, 93% des sujets présentent dans les séances de joie un état d'âme peu colérique.

De même, dans l'état de vigueur nous trouvons que la majorité des sujets (79'1%) montrent dans ces séances (joie) un état d'âme très vigoureux.

À l'intérieur de l'état de fatigue nous pouvons signaler que la majorité des sujets (86%) dévoilent dans les séances de joie un état d'âme peu fatigué.

Par rapport à la moyenne des profils d'états d'âme dans les séances de la colère.

Nous trouvons dans la plupart des sujets un résultat de 86% dans l'état d'âme peu tendu.

Dans l'état de dépression, nous constatons que la totalité des sujets sont rassemblés dans la modalité de variable «peu déprimé».

Résumé

Dans l'état de colère nous vérifions aussi que la plupart des sujets (97%) indiquent un état peu colérique.

La plupart des sujets (75%) reflètent dans les séances de colère un état d'âme très vigoureux.

Aussi, la majorité des sujets (94'4 %) présentent un état d'âme peu fatigué.

Par rapport aux profits des états d'âme dans les séances pratiques d'EC.

Analyse T pour les échantillons en relation avec les états d'âme entre les séances de joie et de colère.

Nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre chacun des états d'âme dans les séances de joie ou de colère, respectivement. Sauf, au milieu de la vigueur qui est significativement plus élevée au cours des séances de joie que dans celles de colère ($t = 3, 32; p < 0,005$).

Analyse T pour les échantillons en relation avec les états d'âme au repos, sans intervention, et la première et quatrième séance de joie.

Nous avons déduit que la tension moyenne entre la première et quatrième séance de joie est significativement supérieure à la tension au repos. De plus, ces mêmes résultats ont été recueillis dans les états de colère.

Cependant, des différences significatives dans les moyennes de la dépression entre la séance initiale (repos ou pré-test) et la première séance de joie ne sont pas appréciées, ainsi que la séance initiale et la quatrième séance de la joie. Ces mêmes résultats sont partagés avec l'état de fatigue, nous n'avons pas trouvé de différences significatives entre l'état de fatigue dans la séance initiale et la première. Nous n'avons pas non plus trouvé de différences significatives entre la séance initiale et quatrième séance de joie.

Résumé

Analyse T pour les échantillons en relation avec les états d'âme au repos, sans intervention, et la première et quatrième séance de colère.

Nous avons vérifié que la moyenne de tension dans la première séance de colère est significativement plus élevée que la tension dans un état initial (repos). Le même résultat a aussi été observé dans la moyenne de colère et de vigueur. Dans les deux états, il y a eu des changements significatifs entre l'état de repos et la première séance de colère, ainsi que dans l'état de repos et la quatrième séance de colère.

Au contraire, nous avons observé qu'il n'y a pas eu de différences significatives entre la moyenne de la dépression et celle de la fatigue, dans la première séance de colère et la séance initiale (repos). Comme il n'y a aucune différence significative entre la quatrième séance de la colère et l'état de repos.

Selon les pourcentages des données et leur comparaison obtenue, nous en avons tiré des conclusions à cet égard, ainsi que de la discussion sur les futures lignes et limitations de la recherche, recueillies dans le chapitre VIII.

Les résultats confirment la plupart des hypothèses que nous avons mises en contraste dans le cadre de cette recherche telles que:

L'intensité de traits émotionnels s'est maintenue, sans différences significatives, entre une émotion et l'autre (joie et colère).

Des changements émotionnels se sont produits entre un état de repos et une séance d'EC (joie et colère).

Aucune différence entre les deux sexes (hommes et femmes) n'a été significative, en ce qui concerne les pourcentages de l'intensité émotionnelle des deux émotions appliquées (une joie et une colère).

Cependant, nous n'avons pas pu démontrer qu'il n'existe pas de variabilité des traits émotionnels avec les mêmes activités d'EC entre une émotion positive (joie) et une autre négative (colère). Puisque dans les

Résumé

résultats obtenus nous trouvons une augmentation significative dans les états d'âme positifs (peu colérique, peu fatigué, etc..) dans les activités d'EC, ainsi qu'une augmentation dans l'état d'âme entre le repos et la première et quatrième séance, dans les deux émotions, la joie et la colère.

Au contraire, il n'y a pas de changements significatifs parmi les humeurs les moins saines comme la dépression ou fatigue ou lors des séances d'EC, ni dans les comparaisons entre l'état de repos (pré-test) et la première et quatrième séance de joie ou de colère.

Nous n'avons pas non plus pu vérifier que les caractéristiques de personnalité influençaient l'intensité émotionnelle, au sein de l'intervention dans les séances d'EC.

INDICE DE CONTENIDOS.

<u>I.- ACRÓNIMOS.</u>	6
<u>II.- ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.</u>	8
<u>III.- ÍNDICE DE GRÁFICAS.</u>	17

PRIMERA PARTE:

MARCO CONCEPTUAL. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

INTRODUCCIÓN.

Introducción.	18
---------------	----

1. LA EXPRESIÓN CORPORAL.

1.1. La expresión corporal en el curriculum escolar.	28
1.1.1. La Expresión corporal. Aspectos conceptuales.	33
1.1.2. Orígenes de la Expresión corporal.	36
1.1.2.1. Movimiento del Centro, la Escuela Alemana.	37
1.1.2.2. La Escuela Sueca o Movimiento del Norte.	42
1.1.2.3. La Escuela Francesa o Movimiento del Oeste.	44
1.1.2.4. El cuerpo teatral.	44
1.1.2.5. Interdisciplinariedad con otras artes.	46
1. 2. Evolución de las escuelas e influencia en la EC.	47
1.2.1. El Movimiento del Centro.	47
1.2.2. El Movimiento del Norte.	49
1.2.3. El Movimiento del Oeste.	50
1.2.4. Evolución e influencia de la danza en la EC.	50
1.2.5. Evolución e influencia del teatro en la EC.	52

1.3. El nacimiento de la EC.	53
1.3.1. Aportaciones de la danza.	54
1.3.2. Aportaciones del teatro.	56
1.3.3. Aportaciones de las técnicas corporales sensibles y sociables.	57
1.3.4. Aportaciones desde otros campos (psicología, pedagogía y otros).	59
1.4. La expresión corporal en el sistema educativo.	63
1.4.1. La EC en el área de EF.	66
1.4.1.1. En España.	74
1.4.1.2. En la escuela.	74
1.4.1.3. En la ley de 70 o LGE.	75
1.4.1.4. En la LOGSE.	78
1.4.1.5. En la Ley Orgánica de Educación o LOE.	85
1.4.1.5.1. Objetivos de la EC en la EF en Educación Primaria.	91
1.4.1.5.2. Contenidos de la EC en la EF en EP.	100
1.4.1.5.3. Orientaciones metodológicas para la EC en EF.	112
1.4.1.5.4. Evaluación de la EC en EF en EP.	115
1.4.1.5.5. Criterios de evaluación.	116
1.4.1.5.6. Horario escolar.	125

2. LAS EMOCIONES.

2. Las emociones.	128
2.1. Descriptor emocional.	130
2.2. Proceso emocional.	133
2.2.1. Los antecedentes de la emoción.	133
2.2.2. La evaluación.	135
2.2.2.1. Sistemas neurales implicados en el origen de la emoción.	137
2.2.3. La experiencia emocional (sentimiento).	140
2.2.4. La respuesta.	141
2.2.4.1. La respuesta emocional: estructura temporal y dinámica.	141
2.2.4.2. La respuesta fisiológica.	143
2.2.4.3. La expresión facial y vocal.	145
2.2.5. El afrontamiento.	148

2.3. Función de la emoción.	150
2.4. ¿Qué es la inteligencia emocional?	158
2.5. La emoción en acción.	165
2.6. Cuerpo-Mente-Emoción.	171
2.6.1. Psicodrama.	172
2.6.2. La bioenergética.	173
2.6.3. Método Pilates.	174
2.6.4. Técnica Alexander.	174
2.6.5. Sistema Rolfing.	175
2.6.6. Técnicas de relajación.	176
2.6.7. Técnicas corporales perceptivas.	178
2.6.7.1. La danzaterapia o danza movimiento terapia.	178
2.6.7.2. La eutonía.	180
2.6.7.3. La antigimnasia.	181
2.6.7.4. El método Feldenkreis.	182
2.6.7.5. Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora Aberasturi.	182
2.6.8. Técnicas teatrales cuerpo-emoción.	183
2.7. Las emociones en la expresión corporal.	186
2.8. Las emociones de la EC en el ámbito de la EF.	200
2.8.1. Las Escuelas.	200
2.9. La emoción y la salud dentro del ámbito educativo.	218

3. CUERPO EMOCIONAL.

3. El cuerpo con emoción como base investigadora.	236
3.1. La expresión corporal de emociones.	236
3.2. Los juegos y las emociones.	238
3.2.1. Juego cooperativo, expresión corporal y emoción.	238
3.2.2. Actividades deportivas de "riesgo" y emociones.	239
3.2.3. Juegos competitivos, motivación y emoción.	240
3.3. Las características personales, la actividad física y las emociones.	242
3.3.1. Las experiencias emocionales pasadas y la actividad física.	244
3.3.2. Otras características psicológicas y emocionales relacionadas con la actividad física.	245
3. 4. Relación entre el método de ansiedad físico social (SPA), la motivación, la emoción y la actividad física.	246

3.5. Modelo transteórico (MTT), cambio conductual, motivación, emoción y actividad física.	249
3.5.1. Modelos psicológicos de participación deportiva, la teoría del comportamiento planificado (TPB) y el proceso emocional.	252
3.6. La dinámica del movimiento expresivo con la emoción.	252
3.7. La actividad física y la salud emocional.	256
3.7.1. El cuerpo en movimiento junto al bienestar psicofísico.	262
3.7.2. La actividad corporal y la felicidad.	266
3.7.3. El ejercicio físico y otras emociones.	267
3.7.4. Las actividades físicas femenina, masculina y las emociones.	269

SEGUNDA PARTE:

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

4. OBJETIVOS.

4. Objetivos del estudio.	271
4.1. Objetivos generales del estudio.	271
4.2. Objetivos específicos del estudio.	271
4.3. Hipótesis de estudio.	272

5. MUESTRA DEL ESTUDIO.

5.1. Tipo de muestra.	273
5.2. Tamaño de la muestra.	273

6. DISEÑO EXPERIMENTAL.

6.1. Procedimiento.	274
6.2. Cuestionarios.	275

6.2.1.- CPQ (Cuestionario de Personalidad para Niños).	275
6.2.2.- POMS (Perfil de los Estados de Ánimo).	275
6.3. Programa de intervención.	276

7.- RESULTADOS.

7.1. Resultados descriptivos y relacionales correspondientes al CPQ para niños.	286
7.2. Resultados factores de segundo orden correspondientes al CPQ para niños.	312
7.3. Resultados de media de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones prácticas de EC.	321
7.4. Comparación de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones prácticas de EC.	350
7.5. Comparación de los perfiles de estados de ánimo entre pre-test, la primera sesión y la cuarta sesión de alegría en las sesiones prácticas de EC.	355
7.6. Modelo lineal general que relaciona el test de personalidad (CPQ) con los estados de ánimo. Análisis de varianza (ANOVA).	378

8.- CONCLUSIONES.

8.1. Conclusiones.	382
8.2. Futuras líneas de investigación.	384

9.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS. **385**

ANEXOS. **429**

Ejemplo CPQ.
Ejemplo POMS.

I. ACRÓNIMOS

AFAE	Actividades Físicas Artístico-expresivas
AS	Anxiety Sensitivity (Sensibilidad de Ansiedad)
BAP	Acción del cuerpo y postura
CARM	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
BOE	Boletín Oficial del Estado
BORM	Boletín Oficial de la Región de Murcia
BMI	Body Mass Index (Índice de Masa Corporal)
CBT	Cognitive Behaviour Therapy (Terapia Cognitivo Conductual)
CI	Coficiente Intelectual
CPQ	Children Personality Questionnaire (Cuestionario de Personalidad para Niños)
CNV	Comunicación No Verbal
DCB	Diseño Curricular Base
DMT	Danza Movimiento Terapia
DMP	Danza Movimiento Psicoterapia
EF	Educación Física
EGB	Educación General Básica
EP	Educación Primaria
EC	Expresión Corporal
FI	Formación Inicial
GCBT	Group Cognitive Behaviour Therapy (Terapia Grupal Cognitivo Conductual)
GREC	Groupe de Recherches en Expression Corporelle (Grupo de Investigaciones en Expresión Corporal)
HEPA	Health-Enhancing Physical Activity (Actividad Física que Mejora la Salud)
HHSS	Habilidades Sociales
IE	Inteligencia Emocional
INEF	Instituto Nacional de Educación Física
INEFC	Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña)
IPAQ	International Physical Activity Questionnaire (Cuestionario Internacional de Actividad Física)

I. Acrónimos

LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LMA	Laban Movement Analysis (Análisis del movimiento Laban)
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MPA	Moderate-intensity Physical Activity
MTT	Modelo Transteórico
MTQ48	Mental Toughness Questionnaire (Cuestionario de Dureza Mental)
MUS	Medically Unexplained Symptoms (Síntomas Médicamente Inexplicables)
OMS	Organización Mundial de la Salud
O&NS	Oxidative and Nitrogen Stress (Tensión de Nitrógeno)
PE	Primitive Expression (Expresión Primitiva)
PCQ	Processes of Change Questionnaire (Cuestionario de Procesos de Ejercicio de Cambio)
RD	Real Decreto
SNA	Sistema Nervioso Autónomo
SPA	Social physique anxiety (Ansiedad Físico Social)
TCC	Terapia Cognitivo Conductual
TPB	Theory of Planned Behavior (Teoría del Comportamiento Planificado)
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
US	United States (Estados Unidos)
VIH	Virus de la Inmunodeficiencia Humana
VPA	Vigorous-intensity Physical Activity (Intensidad Física Vigorosa)
WEMWBS	Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (Warwick-Edinburgo Escala de Bienestar Mental)

II. INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

FIGURAS	PÁGINAS
Figura 1. Dimensiones de la EC (Sánchez y cols., 2008). Capítulo 1, apartado 1.4.1.	66
Figura 2. Representación esquemática de las fases y componentes del proceso emocional. Adaptación de Levenson (1994). Tomado de Palmero y Martínez-Sánchez (2010). Capítulo 2, apartado 2.2.1.	133
Figura 3. Representación gráfica del nivel de la respuesta emocional. Tomado de Palmero y Martínez-Sánchez (2010). Capítulo 2, apartado 2.2.4.1.	142
Figura 4. Tomado de Palmero y Martínez-Sánchez. (2010). Capítulo2, apartado 2.2.4.2.	143
Figura 5. Representación gráfica del proceso de la expresión facial emocional. (Adaptada de Adolphs, 2002a). Tomada de Palmero y Martínez-Sánchez (2010). Capítulo 2, apartado 2.2.4.3.	148
TABLAS	PÁGINAS
Tabla 1. Contenidos de la EC en EF (MEC). Capítulo 1, apartado 1.4.1.4.	82
Tabla 2. Propuestas de secuenciación de EF en EP. El cuerpo: Expresión y comunicación (MEC, 1992). Capítulo 1, apartado 1.4.1.4.	82-84
Tabla 3. Objetivos MEC Y CARM. Capítulo 1, apartado 1.4.1.5.1.	96-98
Tabla 4. Contenidos de EC en EF en EP de Primer, Segundo y Tercer ciclo de CARM. Capítulo 1, apartado 1.4.1.5.2.	105-106
Tabla 5. Contenidos LOE y CARM de Primer ciclo. Capítulo1, apartado 1.4.1.5.2.	106-107
Tabla 6. Contenidos LOE y CARM en Segundo ciclo. Capítulo1, apartado 1.4.1.5.2.	108-109
Tabla 7. Contenidos LOE y CARM en Tercer ciclo. Capítulo1, apartado 1.4.1.5.2.	110-111
Tabla 8. Criterios de Evaluación de CARM para EP en las Actividades Físicas Artístico-expresivas. Capítulo1, apartado 1.4.1.5.5.	118

II. Índice de tablas y figuras

Tabla 9. Criterios de evaluación MEC y CARM de Primer ciclo en EP. Capítulo1, apartado 1.4.1.5.5.	119-120
Tabla 10. Criterios de evaluación MEC y CARM de Segundo ciclo en EP. Capítulo1, apartado 1.4.1.5.5.	120-121
Tabla 11. Criterios de evaluación MEC y CARM de Tercer ciclo en EP. Capítulo1, apartado 1.4.1.5.5.	122
Tabla 12. Horario escolar CARM de los contenidos curriculares de la EP. Capítulo1, apartado 1.4.1.5.6.	125
Tabla 13. Función de las estructuras cerebrales en el proceso emocional (Adaptada de Ochsner y Barret, 2001). Tomado de Palmero y Martínez-Sánchez (2010). Capítulo 2, apartado 2.2.2.1.	138
Tabla 14. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo reservado/abierto del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	286
Tabla 15. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo Reservado/Abierto del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	287
Tabla 16. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de inteligencia baja/alta del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	288
Tabla 17. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de Inteligencia del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	289
Tabla 18. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de Inteligencia del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	290
Tabla 19. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo emocional afectado/estable del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	291
Tabla 20. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo sumiso/dominante del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	292
Tabla 21. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo sumiso/dominante del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	293

II. Índice de tablas y figuras

Tabla 22. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo sobrio/entusiasta del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	294
Tabla 23. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo sobrio/entusiasta del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	295
Tabla 24. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de preocupación del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	296
Tabla 25. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de preocupación del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	297
Tabla 26. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de cohibido/emprendedor del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	298
Tabla 27. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de cohibido/emprendedor del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	299
Tabla 28. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de sensibilidad dura/blanda del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	300
Tabla 29. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de sensibilidad dura/blanda del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	301
Tabla 30. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo seguro/dubitativo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	302
Tabla 31. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo seguro/dubitativo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	303
Tabla 32. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo sencillo/astuto del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	304
Tabla 33. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo seguro/dubitativo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	305

II. Índice de tablas y figuras

Tabla 34. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo sereno/aprensivo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	306
Tabla 35. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo sereno/aprensivo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	307
Tabla 36. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo menos/más integrado del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	308
Tabla 37. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo menos/más integrado del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	309
Tabla 38. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo relajado/tenso del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	310
Tabla 39. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos al rasgo relajado/tenso del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	311
Tabla 40. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo ajuste/ansiedad del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	312
Tabla 41. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de 2º orden ajuste/ansiedad del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	313
Tabla 42. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo introversión/extraversión del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	315
Tabla 43. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de 2º orden introversión/extraversión del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	316
Tabla 44. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo patemia/excitabilidad-dureza del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	318
Tabla 45. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de 2º orden patemia/excitabilidad-dureza del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.	319

II. Índice de tablas y figuras

Tabla 46. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de tensión en las sesiones de alegría función del sexo.	321
Tabla 47. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de tensión en las sesiones de alegría en función del sexo.	322
Tabla 48. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de depresión en las sesiones de alegría en función del sexo.	324
Tabla 49. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de depresión en las sesiones de alegría en función del sexo.	325
Tabla 50. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de cólera en las sesiones de alegría en función del sexo.	327
Tabla 51. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de cólera en las sesiones de alegría en función del sexo.	328
Tabla 52. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de vigor en las sesiones de alegría en función del sexo.	330
Tabla 53. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de vigor en las sesiones de alegría en función del sexo.	331
Tabla 54. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de fatiga en las sesiones de alegría en función del sexo.	333
Tabla 55. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de fatiga en las sesiones de alegría en función del sexo.	334
Tabla 56. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de tensión en las sesiones de ira en función del sexo.	336
Tabla 57. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de tensión en las sesiones de ira en función del sexo.	337
Tabla 58. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de depresión en las sesiones de ira en función del sexo.	339
Tabla 59. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de depresión en las sesiones de ira en función del sexo.	340

II. Índice de tablas y figuras

Tabla 60. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de cólera en las sesiones de ira en función del sexo.	341
Tabla 61. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de cólera en las sesiones de ira en función del sexo.	342
Tabla 62. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de vigor en las sesiones de ira en función del sexo.	344
Tabla 63. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de vigor en las sesiones de ira en función del sexo.	345
Tabla 64. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de fatiga en las sesiones de ira en función del sexo.	347
Tabla 65. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de fatiga en las sesiones de ira en función del sexo.	348
Tabla 66. Comparación de la media de tensión entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.	350
Tabla 67. Prueba T para muestras relacionadas de la media de tensión entre sesiones de alegría y sesiones de ira.	350
Tabla 68. Comparación de la media de depresión entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.	351
Tabla 69. Prueba T para muestras relacionadas de la media de depresión entre sesiones de alegría y sesiones de ira.	351
Tabla 70. Comparación de la media de cólera entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.	352
Tabla 71. Prueba T para muestras relacionadas de la media de cólera entre sesiones de alegría y sesiones de ira.	352
Tabla 72. Comparación de la media de fatiga entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.	353
Tabla 73. Prueba T para muestras relacionadas de la media de fatiga entre sesiones de alegría y sesiones de ira.	353
Tabla 74. Comparación de la media de vigor entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.	354

II. Índice de tablas y figuras

Tabla 75. Prueba T para muestras relacionadas de la media de vigor entre sesiones de alegría y sesiones de ira.	354
Tabla 76. Comparación de la media de tensión entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.	355
Tabla 77. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de tensión en reposo y la 1ª sesión de alegría.	355
Tabla 78. Comparación de la media de tensión entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.	356
Tabla 79. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de tensión en reposo y la 4ª sesión de alegría.	356
Tabla 80. Comparación de la media de depresión entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.	357
Tabla 81. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de depresión en reposo y la 1ª sesión de alegría.	357
Tabla 82. Comparación de la media de depresión entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.	358
Tabla 83. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de depresión en reposo y la 4ª sesión de alegría.	358
Tabla 84. Comparación de la media de cólera entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.	359
Tabla 85. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de cólera en reposo y la 1ª sesión de alegría.	359
Tabla 86. Comparación de la media de cólera entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.	360
Tabla 87. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de cólera en reposo y la 4ª sesión de alegría.	360
Tabla 88. Comparación de la media de vigor entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.	361
Tabla 89. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de vigor en reposo y la 1ª sesión de alegría.	361
Tabla 90. Comparación de la media de vigor entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.	362

II. Índice de tablas y figuras

Tabla 91. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de vigor en reposo y la 4ª sesión de alegría.	362
Tabla 92. Comparación de la media de fatiga entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.	363
Tabla 93. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de fatiga en reposo y la 1ª sesión de alegría.	363
Tabla 94. Comparación de la media de fatiga entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.	364
Tabla 95. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de fatiga en reposo y la 4ª sesión de alegría.	364
Tabla 96. Comparación de la media de tensión entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.	365
Tabla 97. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de tensión en reposo y la 1ª sesión de ira.	365
Tabla 98. Comparación de la media de depresión entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.	366
Tabla 99. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de depresión en reposo y la 1ª sesión de ira.	366
Tabla 100. Comparación de la media de depresión entre el estado de reposo y la 4ª sesión de ira.	367
Tabla 101. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de depresión en reposo y la 4ª sesión de ira.	367
Tabla 102. Comparación de la media de cólera entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.	368
Tabla 103. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de cólera en reposo y la 1ª sesión de ira.	368
Tabla 104. Comparación de la media de cólera entre el estado de reposo y la 4ª sesión de ira.	369
Tabla 105. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de cólera en reposo y la 4ª sesión de ira.	369
Tabla 106. Comparación de la media de vigor entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.	370

II. Índice de tablas y figuras

Tabla 107. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de vigor en reposo y la 1ª sesión de ira. 370

Tabla 108. Comparación de la media de vigor entre el estado de reposo y la 4ª sesión de ira. 371

Tabla 109. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de vigor en reposo y la 4ª sesión de ira. 371

Tabla 110. Comparación de la media de fatiga entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira. 372

Tabla 111. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de fatiga en reposo y la 1ª sesión de ira. 372

Tabla 112. Comparación de la media de fatiga entre el estado de reposo y la 4ª sesión de ira. 373

Tabla 113. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de fatiga en reposo y la 4ª sesión de ira. 373

III. INDICE DE GRÁFICAS.

GRAFICAS DE RASGO DE PERSONALIDAD DE 2ª ORDEN.

GRÁFICAS	PÁGINAS
Gráfica 1. Ajuste/ansiedad en función del sexo.	314
Gráfica 2. Introversión/extroversión en función del sexo.	317
Gráfica 3. Patemia/excitabilidad-dureza en función del sexo.	320

GRAFICAS DE MEDIA SOBRE EL ESTADO DE ÁNIMO EN LAS SESIONES DE ALEGRÍA EN FUNCIÓN DEL SEXO.

GRÁFICAS	PÁGINAS
Gráfica 4. Estado de tensión	323
Gráfica 5. Estado de depresión	326
Gráfica 6. Estado de cólera	329
Gráfica 7. Estado de vigor	332
Gráfica 8. Estado de fatiga	335

GRÁFICAS DE MEDIA SOBRE EL ESTADO DE ÁNIMO EN LAS SESIONES DE IRA EN FUNCIÓN DEL SEXO.

GRÁFICAS	PÁGINAS
Gráfica 9. Estado de tensión	338
Gráfica 10. Estado de cólera	343
Gráfica 11. Estado de vigor	346
Gráfica 12. Estado de fatiga	349

INTRODUCCIÓN.

Nuestra sociedad actual está inmersa en una vorágine de situaciones cambiantes que indiscutiblemente repercuten en nuestro sistema físico y mental. Estas circunstancias provocan en el organismo unas emociones concretas ante tales exigencias. Cada una de las emociones posee una función particular que está vinculada a un hecho evidente: la supervivencia. El hecho de su flexibilidad (adaptación) nos capacita para realizar una conducta-respuesta incrementando la probabilidad de éxito, de adaptación y, como último recurso, de supervivencia.

Evidentemente y, según lo expuesto nuestro mundo emocional, no solo es importante conocerlo, vivenciarlo y adaptarlo a nuestro entorno, sino que además nuestras emociones cambian adaptándose a nuestra experiencia o vivencia internas o externas, con lo que las emociones son fuente de progreso y adaptación. Dentro de las habilidades emocionales se incluye la conciencia de uno mismo, la capacidad para identificar, expresar y regular las emociones, adaptando las respuestas al medio.

Son muchas las situaciones adversas o contraproducentes que provoca el hecho de no reconocer nuestras emociones. A colación de lo expresado, vamos a señalar algunas que nos parecen importantes para nuestro planteamiento en el sistema educativo y el tratamiento con niños, repercusiones negativas que provoca el desconocimiento del mundo emocional y que estimula serios problemas entre los individuos. Encontramos actualmente ejemplos de inadaptación de diferente índole, pasamos a enumerar a continuación, las que nos resultan más importantes en relación a nuestro estudio en el medio escolar.

Por ejemplo, encontramos una teoría científica al uso que asevera que las personas que dependen del alcohol y de las drogas, las utilizan como una especie de medicación que les ayuda a mitigar su ansiedad, su enojo y su depresión, ya que les permite calmar químicamente la ansiedad y la insatisfacción que les atormenta, remarcándose el hecho de que a la edad de diez años es cuando se comienza a experimentar con el alcohol y las drogas – edad escolar-. (Goleman, 2006). Es lógico pensar, según lo expuesto, que la capacidad de mitigar la ansiedad, calmar una irritación, por ejemplo, contribuye a eliminar el impulso de consumir drogas o alcohol.

Introducción.

Otro aspecto que se presenta en las aulas, son las agresiones verbales o/y físicas, la mayoría de las veces, interpretaciones erróneas de las emociones (Goleman, 2006). La conciencia emocional es reconocer lo que experimento aquí y ahora y ser capaz de concienciarse de si la hostilidad procede de uno mismo. Añadimos que, para prevenir la violencia, tan importante es gestionar la ira (saber lo que uno está sintiendo y reconocer nuestra emoción) como practicar la empatía (identificación de emociones ajenas) para ser capaces de expresar nuestras emociones de forma asertiva.

También los trastornos alimentarios que pueden deberse a carencias que impiden diferenciar las emociones negativas como el enojo, la ansiedad, o el miedo y son confundidas, en muchas ocasiones, con la sensación de hambre, situación que les lleva a una deficiente (superior o escasa) alimentación. Este descontrol alimenticio tiene que ver con la incapacidad para expresar y gestionar las emociones negativas, es decir, escasa o nula conciencia de sí mismo y una habilidad social empobrecida (Goleman, 2006).

Actualmente, con un ritmo vertiginoso en el que para estar informado o conectado con personas se utiliza cada vez más sustitutivos del contacto físico o personal, por el de las nuevas tecnologías, mensajería telefónica (whatsapp, line, viber), internet, etc. El abuso de estas aplicaciones, puede repercutir en un aislamiento social fuera de la red e incapacidad para interrumpir su uso. Provocando negativos hábitos alimenticios y de actividad física, entre otras variantes perjudiciales, Brenner (1997) y Pratarelli, Browne y Johnson (1999).

Nuestro sistema conductual está compuesto de factores racionales y emocionales; sin embargo, ante determinadas circunstancias las emociones se apoderan de nuestras reacciones y actuaciones; como cuando sentimos ira, vergüenza, miedo o tristeza (García, 1997). Por tanto, está claro, que es importante fomentar la capacidad para manifestar y reconocer de forma apropiada las emociones tanto en sí mismos como en los demás, ya que a partir del reconocimiento de las mismas, podemos conseguir más fácilmente un control, aunque nos parece más adecuado decir una autogestión. Dentro de este contexto se manifiesta que las emociones son de gran interés educativo, incluso, numerosos autores proponen una educación emocional, llamada también "escolarización de las emociones" o entrenamiento en habilidades sociales (García, 1997; Goleman, 1997, Kelly, 1987; Vallés y Vallés, 2000). Ser hábil emocionalmente consiste en desarrollar, argumentos, razones suficientes y adecuadas que nos capaciten para mejorar nuestra autoestima y autoconfianza (Vallés y Vallés, 2000); entendemos pues, que la manifestación, el reconocimiento y el control o autonomía de las emociones, nos permite

Introducción

moldearnos, adaptándonos mejor a la vida, lo que comporta una salud física, psicológica y por ende una salud emocional, lo que sin duda, mejorará nuestra calidad de vida.

Durante mucho tiempo, los educadores se han centrado en las deficientes calificaciones de los escolares en matemáticas y lenguaje, sin percatarse de un hecho que consideramos mucho más importante en la vida de cualquier ser humano, el analfabetismo emocional. Esta asignatura es fundamental para la supervivencia y calidad humana, es decir, la alfabetización emocional es tan importante, o más, que el aprendizaje de las matemáticas o el lenguaje. Creemos sinceramente que su aplicación en el entorno educativo es de suma importancia, debido en parte, a descubrimientos como los de Reich (1995) en los que evidenció que los conflictos de la infancia no sólo provocaban reacciones psicológicas, sino que también provocaban reacciones físicas, corporales, que bloqueaban una parte de la evolución afectiva y sexual. Estas reacciones corporales defensivas están destinadas a bloquear las emociones provocadas por conflictos que se manifiestan en forma de tensiones musculares y de contracciones de ciertas partes del cuerpo (corazas de carácter). La tensión constante deriva en un daño orgánico que puede ser muscular, articular, circulatorio, afectando incluso hasta nuestro sistema inmunológico con una *"disminución de la respuesta inmunológica"* (Goleman, 2006). Con aportaciones de éste mismo psicólogo sobre investigaciones en relación a la Inteligencia Emocional sabemos que mente y cuerpo son un solo ente y reconoce cuatro dominios fundamentales de la inteligencia emocional: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Goleman, 2003). En esta línea, se puede destacar las siguientes ideas:

"Estudios demuestran que quienes son capaces de afrontar las dificultades más adversas comparten las mismas habilidades emocionales fundamentales" (Goleman, 2006).

"El aprendizaje emocional va calando lentamente en el niño, fortaleciendo ciertas vías cerebrales, consolidando así determinados hábitos neuronales para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes (...) más necesarios que nunca para nuestro futuro" (Goleman, 2006:398).

La escuela que fomenta el aprendizaje emocional en el aula, redefine la función de la escuela instaurando una cultura más respetuosa y, este proceso de alfabetización emocional debe comenzar en un período temprano,

Introducción.

adaptándose a la edad del alumno y proseguir durante los años de escuela para poder capacitarlo para enfrentarse a la vida. En esta línea una investigación de Smuka (2012) utiliza un modelo de interacción pedagógico con alumnado, consiguiendo efectos positivos sobre la interacción entre alumnos y profesores, dando como resultado la estimulación de la actividad física en el alumnado.

Creemos evidente la necesidad de un trabajo emocional en el sistema educativo. Ya que nuestro sistema de conducta está integrado por la razón y la emoción, por lo que es necesario fomentar el desarrollo emocional a través de la manifestación y reconocimiento de las emociones (García, 1997; Ruano 2003). Al mismo tiempo, éste último autor apoya la idea de Goleman (1997) de una educación emocional, llamada también "escolarización de las emociones", este término, cuando se introduce en el sistema educativo se le conoce como "habilidades sociales". La finalidad de cualquier sistema educativo es el de formar a alumnos con conocimientos suficientes para que sepan autogestionarse, pudiendo alcanzar el éxito social, profesional y personal, entonces, podemos afirmar tras lo expuesto, que el mundo emocional no se puede trabajar independientemente del intelecto, de hecho es si cabe más importante que el propio CI (aportaciones de diferentes investigaciones en Goleman, 2007), por lo que la autogestión emocional ha sido, es y será un referente en el ser humano. Al mismo tiempo, también consideramos que la visión de Moreno (psicoanalista) que utiliza como psicoterapia ensayos de teatro improvisado con lo que ayuda al individuo a renacer sensaciones, emociones que producen efectos beneficiosos, la catarsis, el control y la relajación de su vida cotidiana (Moreno, 1972). Utilizamos la forma teatral, a través de los juegos de rol, que desarrollamos en nuestra intervención, ayudando al alumno no sólo a exteriorizar sus emociones, inquietudes e ideas, sino que esta actividad favorece la depuración, gestión, relajación y reflexión emocional como medio de adaptación a su entorno. Lo que se puede traducir en una mejora en su sociabilidad y en su aceptación/desarrollo personal.

Según lo que acabamos de exponer, es pues entendible y aplicable en los criterios que establece la LOE (2006), en la que se especifica que la EF crea un contexto educativo privilegiado para el desarrollo de actitudes favorables a la convivencia social y a los estilos de vida saludables. Es evidente que toda experiencia en torno a la motricidad y los aprendizajes cooperativos son básicos. En consecuencia, la EF debe ir principalmente encauzada a la adquisición de la competencia en el conocimiento, la interacción con el mundo físico y a la competencia social y ciudadana a través de las actividades físicas. La conciencia corporal, del movimiento, la interacción con el medio físico y el reconocimiento de la actividad física como piezas indispensables para cuidar la salud, así como la consecución de habilidades sociales, deben fundamentarse

Introducción

en la vivencia y experiencia de situaciones educativas que den respuesta a las necesidades del alumnado. Asimismo, gracias al amplio abanico que nos ofrecen las actividades lúdicas y saludables dentro de la actividad física para incentivar que se utilicen como medio de disfrute e identificar aquellas que más se adaptan a sus preferencias. También *"La EF ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad (...)"*(Real Decreto 1513/2006).

Sin olvidar que la finalidad de Primaria (MEC, 2006) es: *"proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad"*.

La salud de las personas, está estrechamente relacionada con los procesos socio-culturales a los que está sometido, manteniendo, por tanto, una relación muy cercana dentro del ámbito educativo. Entendiendo la salud, como una filosofía que concibe la base de la salud sustentada con estilos de vida saludables y estos influirán directamente en la calidad de vida del individuo. Los llamados estilos de vida saludables incluyen formas de vida que se conforman de diversos aspectos, como son; una adecuada autoestima, correcta comunicación, relaciones apropiadas o conductas saludables, lo que contribuye de manera directa el trabajo corporal de las emociones. Cuando hablamos de educar para la salud, los enfoques, no se limitan sólo al individuo, sino que procuran involucrar a otras personas. En este sentido se utiliza la expresión de las emociones como una técnica educativa, reeducativa, preventiva e incluso terapéutica, que se encuadra en diferentes ámbitos: el escolar, con personas mayores, centros de salud, entre otros.

En esta línea, podemos señalar que el sobrepeso debe tratarse desde la escuela, con intervenciones de diagnóstico y tratamiento (Romero, 2009). También Cepero (2013) corrobora que la imagen actual del alumnado, en este caso de 1º de la ESO en Jaén, tiene un grado importante de insatisfacción corporal, evidenciando la necesidad de inclusión de las emociones como base de aceptación.

Introducción.

Romero, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física.

La EF tiene un enorme potencial para la adquisición de contenidos actitudinales relacionados con las habilidades sociales (Fraile, 1995; Manzano y cols., 2003; Montávez, 2004 y Sáenz-López, y cols., 2004) y los procesos creativos colectivos que son un referente en las estrategias expresivas (Arteaga, Viciano y Conde, 1997, Pérez-Roux, 2008a y Montávez y Zea, 2009).

Cuando existen problemas emocionales, son las habilidades emocionales las que deberemos utilizar para la consecución de niveles más altos de satisfacción y de desarrollo personal. Para que esto ocurra, no debe olvidarse, la dimensión social que enmarca la expresión emocional de nuestros estados anímicos. Con lo cual, las habilidades sociales deben vincularse con las emocionales, de tal modo que las tres dimensiones del comportamiento: pensar, sentir y hacer (respuestas cognitivas, afectivas y conductuales) quedarán integradas (Vallés y Vallés, 2000).

Como bien hemos dicho, al principio de este apartado, el cuerpo y la mente son un ente inseparable. Por todos es conocido que en la EF está implícita la utilización de ambos (cuerpo-mente) en la realización de actividades. No sólo esto, sino que además las relaciones personales (cuerpo a cuerpo) directas son un hecho en esta materia, es decir, la comunicación corporal-emocional es una de sus labores primordiales. El tener que trabajar-colaborar en diferentes actividades fomenta el contacto físico (tan necesario en la confianza, parte importante de aceptación emocional) así como las relaciones personales (participación con todos y cada uno de los compañeros en situaciones diferentes), provocando una adaptación hacia un nuevo compañero en un juego/actividad distinta, lo que se podría entender como habilidades sociales. Una extensión de esta idea la encontramos en la práctica de diversos juegos, relacionadas con el pueblo saharauí, promoviendo reflexiones sobre la existencia de conflictos internacionales para educar sobre soluciones constructivas (Rojas, 2013).

Sin embargo, los inicios de la EF en su incorporación al sistema educativo parece que ha sido prioritario el rendimiento físico y el deporte, enfocado, principalmente, al perfeccionamiento técnico y competitivo, teniendo su origen en una gimnasia militar. Evidenciando la hegemonía sexista en función a su asociación tradicional que se ha atribuido a la actividad masculina (fuerza y

Introducción

deportes colectivos, entre otros). Esta ideología tradicional se ha opuesto a la incorporación emocional en las actividades corporales con una infravaloración en el desarrollo personal-emocional, parte esencial en la formación educativa. Estas aseveraciones se basan en las siguientes citas:

"La finalidad de la gimnasia o educación física era la de lograr mujeres sanas y preparadas para la maternidad. Por ello, los ejercicios estaban pensados según su frágil naturaleza, sus necesidades futuras y el decoro y pudor característicos de las mentes y cuerpos femeninos" (Agulló en Zagalaz 2003).

No obstante, la expresión real de las emociones se basa en un trabajo de conciencia corporal. Escucharse y mirarse internamente, permite abordar la emoción desde el interior al exterior. (Wadsworth Hervey, 2007).

Sobre la inteligencia de los estados de ánimo, Castillo di Vora (2003) dice: *"es necesario aprender a armonizar los estados de ánimo en lugar de intentar ignorarlos. El uso consciente y hábil de los estados de ánimo nos capacita para enfrentarnos a la vida con mayores posibilidades de éxito. Los estados de ánimo nos reportan el grado de salud personal y vigilarlos representa una necesidad. Con la tristeza, el miedo o la depresión los órganos se contraen, lo cual es la mayor causa de estrés y por lo tanto de enfermedad. La tristeza es contracción, la rabia es expansión. Debemos aprender a reconocerlas para entrar y salir de ellas sin caer en depresión o violencia"*.

Por lo que partir de una mente en blanco, es importante para dejar que fluyan las emociones, sin juicios de valor, con lo que se consigue "vaciar". Vaciándose, las emociones surgen por medio de un movimiento corporal espontáneo, simbólico, creativo y comunicativo. (Capello, 2007).

La EF se abastece de otras ciencias como, la medicina, la neurología, la genética y la psicología que nos ofrecen teorías de la evolución y cambios de la sociedad. Como respuestas a estas necesidades debidas a los cambios, la EF, gracias al bloque de la expresión corporal, implica intenciones educativas cognitivas y también expresivas y comunicativas. Éste es pues, un planteamiento holístico, ya que la persona se nutre de sus ámbitos afectivos, cognitivos, biológicos y sociales a través de la acción del movimiento. Entonces, si la emoción es el detonante de la acción ¿puede obviarse en los planteamientos educativos dentro del ámbito de la EF? Creemos que no, evidentemente.

Introducción.

Dentro del contexto socio-económico-social-tecnológico actual, la Expresión Corporal (EC) es una propuesta de gran interés educativo. Una de las labores de la EC en Educación Física (EF) es el desarrollo de los valores básicos de convivencia creando espacios y procesos de aprendizaje en dónde la espontaneidad, el disfrute, la creatividad y la alegría favorezcan el desarrollo personal y social de nuestro alumnado.

Las dimensiones de la EC fomentan la expresividad, la comunicación, la creatividad individual y colectiva y la sensibilización estética, a través del juego saludable. Esta formación holística necesita de *"la educación para enfrentar estos y otros retos con una altura humana situada a la altura de los tiempos, lo cual exige no solo formación técnica, sino sobre todo capacitación ética..."* (Cortina, 1998).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, los objetivos principales de la presente tesis doctoral son:

- Utilizar la emoción denominada positiva (ALEGRÍA) y negativa (IRA) desde las mismas actividades de juegos de rol e improvisación espontánea, respetando la personalidad de cada individuo. Para verificar si este hecho afecta o no al estado de ánimo (tensión, vigor...) en las sesiones, presentándose diferencias entre la emoción positiva y negativa, si hay o no diferencias en función del sexo o, por el contrario, como creemos, se mantienen, independientemente de la emoción que se trabaje y de las características de personalidad y del sexo. Por supuesto, nuestras actividades están enfocadas al desarrollo personal gracias al aprendizaje emocional. El instrumento que utilizamos en nuestras sesiones es el cuerpo y con él o a través de él nos proponemos conseguir:
- Redescubrir el cuerpo desde el interior a través de la vivencia individual de emociones básicas. Creemos imprescindible, la autoconciencia a través de la vivencia para conocer-se y reconocer-se corporalmente que conlleva características de dimensiones (expresiva, creativa y comunicativa). El lenguaje corporal expresa la vivencia emocional del individuo de forma subjetiva. La acción de expresar nuestra emoción de forma asertiva, nos capacita para disminuir nuestra agresividad. El saber qué emoción sentimos impide que lleguemos a tomar decisiones de defensa y sin embargo si somos capaces de expresarlas beneficia la

Introducción

comunicación y el entendimiento de las partes, adecuando una resolución adaptativa.

- Utilizar uno de nuestros órganos más importante y a veces olvidado como son los ojos, a través de nuestra mirada los individuos nos comunicamos. La manifestación corporal de las emociones, facilita su exteriorización, su entendimiento e incluso su descubrimiento, incluyendo los ojos que son una fuente muy importante de transmisión de información y somos responsables de cómo administramos nuestra expresión (Fast, 1971). Estamos de acuerdo con Motos que otorga un papel principal a la expresión de las emociones a través de la cara (ojos, cejas y boca), *"son los ojos un canal extraordinariamente adecuado y constantemente utilizado para transmitir múltiples y callados mensajes"* (Motos, 1983). Esta parte de nuestro cuerpo, está presente siempre que hay una verdadera comunicación, manteniendo la mirada con nuestro interlocutor, si uno de ellos deja de escuchar, se interrumpe el contacto visual, negándose así a la comunicación. Si fomentamos el contacto visual estamos fomentando la escucha activa. Remarcamos que los ojos, a través de nuestra mirada, representa un vehículo de comunicación entre individuos. Ya que las relaciones que integran un mayor contacto visual directo son sinónimo de personas con altos motivos de logro (MacAdams y Powers, 1981). Precisamente, en relación al contacto visual, Bossu y Chalaguier (1986) lo ponen en práctica en sus actividades para expresar el contenido emocional y como vehículo de sensibilidad emotiva.
- Trabajar la "escucha" gracias a la observación de la expresión de emociones del compañero (movimientos corporales, patrones corporales estáticos subjetivos y mirada) intentamos fomentar la empatía que según la *RAE es: identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro*, lo que conlleva a *"conocer las emociones ajenas. Habilidad que conduce a la comprensión de los otros (...)"* (Motos, 2003a). El ejercitar la empatía constituye uno de los elementos fundamentales para el desarrollo emocional. Esta vivencia-experiencia es una reflexión que ayuda al desarrollo emocional individual y por otro lado a adaptarse al medio, ya que el hecho de ser consciente de nuestra vivencia emocional y ser capaz de entender la emoción ajena aumenta nuestra experiencia emocional; nos proporciona un punto de inflexión, que se traduce en una adecuación de nuestro comportamiento ante las distintas situaciones que aparecen en nuestra vida (adaptación o habilidad social). Además de que la manifestación y representación de forma alternativa de las emociones (positivas y negativas) es parte de

Introducción.

todos y cada uno de los seres humanos, lo que nos lleva a la aceptación como individuo. Esta habilidad social capacita la comprensión de las emociones de los demás, lo que implica aceptar y respetar las diferencias existentes en la forma en que cada individuo experimenta las emociones, conlleva por tanto la aceptación de las diferencias, la tolerancia, el respeto, el altruismo y la compasión, elementos esenciales hoy más que nunca dentro de una democracia.

- Realizar actividades cooperativas con todos y cada uno de los compañeros (adaptación) en parejas alcanzando el conocimiento individual, el respeto y el dominio de las habilidades sociales.
- Utilizar el contacto físico como medio de transmisión y expresión de emociones. El contacto físico es una parte esencial en el ser humano, desde su nacimiento el niño solicita y necesita el contacto corporal, parte fundamental para su desarrollo. A este respecto hay investigaciones en las cuales bebés que no tuvieron contacto físico (maternal o no) fueron niños emocionalmente inestables e incluso algunos murieron. También es una forma de compartir espacio íntimo, lo que conlleva a un mayor acercamiento (físico y emocional) entre compañeros, fomentando la amistad/confianza/ alegría. Concretamente, y en relación a individuos con alto motivo de logro, entre sus relaciones, un mayor contacto físico (se tocan) con más asiduidad que otros con menor motivo de logro (MacAdams y Powers, 1981). Este elemento nos parece de gran importancia, ya que a nivel social e incluso educacional el contacto físico entre iguales (niños/as) es tabú, precisamente es en un sistema educativo, el idóneo para fomentar el contacto físico como saludable, pudiendo así evolucionar en este sentido. En opinión de algunos teóricos, la conexión biológica que hay en el hecho de que el consuelo de los niños muy pequeños sea el que lo sostengan en sus brazos (normalmente la madre o su cuidador) y lo mece hasta que se tranquiliza; enseña al niño la forma de hacer esto consigo mismo. El contacto físico, es una manera de consolarse autorregulando la ansiedad y ayudando a tranquilizarse. Por lo que si esta misma acción la mantenemos y la fomentamos en su niñez, evidentemente repercute de forma positiva en el niño, se siente aceptado, ayudado, recompensado y, quizá, con mayor motivo de logro.

La expresión corporal.

1.1. La expresión corporal en el curriculum escolar.

La EC como contenido de la EF es considerada como: *"conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales que permiten de forma artística expresar al otro contenidos de mi mundo interior"* (Montesinos, 2004). Cabe añadir los elementos técnicos como son las energías o calidades de movimiento (Laban, 1993). Estos elementos se orientan hacia la aceptación del propio cuerpo y sus diferentes posibilidades para expresar y comunicar emociones, vivencias, ideas, pensamientos, así como para el logro de una salud holística, confiriendo al individuo una mayor confianza en sí mismo y fomentando sus capacidades y competencias para la socialización que le permitan desarrollarse íntegramente en la sociedad, asegurándole una mayor y mejor calidad de vida (Stokoe, 1990; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez, 2005; Delgado, Tercedor y Torre, 2008). Podemos decir que: *"(...) La Expresión Corporal como disciplina se ocupa del desarrollo de la dimensión expresiva de esta manifestación, que responde a un infinito territorio de posibilidades que hacen de ella una excepcional forma de colaboración al crecimiento personal y social"* (Coterón y cols., 2008). En la actualidad, *"en la filosofía de la educación por el arte se considera imprescindible para la buena salud psico-física tener la posibilidad de desplegarse en el área sensible, creativa, social e imaginativa"* (Stokoe, 1990).

Entendemos que la aceptación individual y la integración en una sociedad se adquieren con las habilidades sociales (HHSS) que están implícitas en la dimensión comunicativa de la EC (Ortiz, 2002; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Coterón y cols., 2008), en esta misma línea, Le Boulch (1995) afirma que por medio de la expresión *"el niño va a poder identificarse con los personajes sociales (...). Le gustarán las transformaciones, los disfraces. La posibilidad de tomar y comprender diversas actitudes que le permita el intercambio con los otros, es el signo de una cierta actitud para la socialización"*. La EF tiene un enorme potencial para la adquisición de contenidos actitudinales relacionados con las HHSS (Fraile, 1995; Manzano y cols., 2003; Montávez, 2004; Sáenz-López y cols., 2004) y los procesos creativos colectivos que son un referente en las estrategias expresivas (Arteaga, Viciano y Conde, 1997, Pérez-Roux, 2008a y Montávez y Zea, 2009). Se adquieren estos resultados a través de las actividades que se pueden trabajar-disfrutar desde la EC dónde se abordan múltiples situaciones en las que se ponen en evidencia todo tipo de actitudes y valores a través de juegos de afirmación, cooperativos y de resolución de conflictos (Montesinos, 2004; Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Montávez y Zea, 2009), con lo que, la EC *"mejora la espontaneidad y creatividad, influyendo positivamente en la autonomía y confianza"* (Cañizares y Carbonero, 2009).

La expresión corporal.

Las actividades físicas expresivas comportan beneficios para la salud desde una perspectiva holística (Stokoe, 1990; Rodríguez, 2008; Delgado, Tercedor y Chillón, 2008), a través de sus múltiples contenidos y actividades en la Educación Primaria, así como, alternativa recreativa del tiempo de ocio (Mateu, 2008a; Montávez y Zea, 2009). Por otro lado, en toda sesión expresiva siempre se realiza la vuelta a la calma (relajación holística) a través de técnicas saludables como la sensopercepción, el tai-chi (Montávez y Zea, 2004; Ruano, 2009). La EC tiene mucho que aportar en el desarrollo de la salud holística (Stokoe, 1990; Montávez y Zea, 2004, 2009), desde diversas perspectivas como la danza y las técnicas corporales. Además, es una actividad física muy motivante ya que el alumnado encuentra novedosa la EC y disfruta de sus actividades (Montávez, 2001a; Contreras y cols., 2002; Llopis, 2003; Larráz, 2008), les produce placer, alegría y bienestar (Viciano, Arteaga y Conde, 1997; Stokoe, 1990; Motos y García, 2001; Montávez, 2004 y Delgado, Tercedor y Torre, 2008).

Por otro lado, pero no menos importante, el culto al cuerpo es una realidad de la cultura contemporánea, enfermedades como la anorexia, bulimia y vigorexia, nos alertan sobre la importancia de la imagen corporal para la salud y calidad de vida. Estas enfermedades no son, sino síntomas de trastornos o desordenes emocionales que se reflejan en una percepción corporal no real, lo que conlleva, algunas veces, a una alimentación deficitaria o excesiva. Por lo que incluir el trabajo corporal desde una perspectiva de conocimiento emocional y creativo dentro de los programas educativos es fundamental, ya que actualmente la imagen corporal condiciona el comportamiento, las motivaciones, la autoestima y el aprendizaje. A este respecto García (2007) nos dice que el hecho de tratar la imagen corporal desde esta área (EC) puede prevenir la anorexia y la bulimia. En psicología, la escuela de la Gestalt, entiende que el cuerpo es indivisible, ya que lo emocional interactúa con lo cognitivo, lo fisiológico y se expresa como totalidad a través del movimiento.

Como soporte estructural del movimiento expresivo, según Quintana (2003) la psicología de la Gestalt *"entiende el movimiento como una necesidad que responde a una emoción, sentimiento del presente inmediato que se expresa a través de la acción (...). La acción se concibe como descarga de energía movilizada y es a través de la acción dónde se establecen las relaciones organismo-mundo (...). El movimiento es la consecuencia de la interacción entre sentir y pensar"*. Quintana enfatiza el sentir, vivenciar, descubrir y explorar para llegar a pensar, conceptuar y comprender. A través del movimiento expresamos sentimientos emociones, nos relacionamos y defendemos nuestra integridad orgánica, es decir, el movimiento sirve de ajuste y adaptación al entorno. Estos psicólogos afirman que de la experiencia surge la

La expresión corporal.

conciencia, siendo el punto de partida de los individuos el aquí y ahora que lleva a la acción e integra la inteligencia con la conciencia psicofísica. Por tanto, la persona es cuerpo y mente, es *"la estructura corporal de la persona que es un total de adaptaciones organísticas de la persona a la vida (...). Todas las conductas se encuentran gobernadas por el principio de homeostasis o principio de adaptación. Este postulado puede relacionarse con el planteado por Piaget, cuando se refiere a las estructuras mentales diciendo que se ajustan a las nuevas experiencias utilizando para ello los mecanismos de asimilación y acomodación"*. (Quintana, 2003). La comunicación no verbal (CNV) permite percibir el mundo emocional y relacional de la persona, que en salud, actualmente, se considera el punto fundamental para cualquier cambio en los procesos cognitivo y emocional (Koch, 2006). Como resumen, podríamos concretar que a través del movimiento corporal emocional y expresivo se consigue las HHSS idóneas para garantizar una calidad de vida, esto conduce a una reducción de la ansiedad, de la depresión, del estrés e influye de forma positiva en la autoestima.

Los diferentes enfoques de la emoción, suelen encuadrarse en planteamientos conductuales, cognitivos, biológicos y expresivos. Todos ellos han de tenerse en cuenta de cara a un trabajo integral de la emoción enfocada a la salud. Dentro de nuestro estudio se pretende dar a conocer la íntima relación que existe entre la expresión corporal de las emociones y la salud, concebida como una concepción que incluye desde los aspectos físicos hasta los relacionados con el equilibrio emocional y las relaciones personales y sociales.

En cualquier trabajo corporal que se realice implicando las emociones, los alumnos deben expresar verbalmente las sensaciones o sentimientos que se produjeron durante la realización de la actividad. En definitiva, con la EC se busca una educación integral de la persona que no olvide la parte socio-emocional y afectiva (Ruano 2009).

Las HHSS están implícitas en la dimensión comunicativa de la EC (Ortiz, 2002; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Coterón y cols., 2008) y los procesos creativos colectivos son un referente en las estrategias expresivas (Arteaga, Viciano y Conde, 1997, Pérez-Roux, 2008a; Montávez y Zea, 2009).

Motos (2003a), citando a Bisquerra (2000), en relación a la educación emocional dice que dentro del proceso educativo, que es continuo y permanente hay que potenciar tanto el desarrollo cognitivo como el emocional ya que son imprescindibles para el desarrollo integral de la personalidad. Se

La expresión corporal.

debe realizar actividades de desarrollo de conocimiento y habilidades sobre las emociones para que el individuo sea capaz de afrontar los retos que surgen en la vida cotidiana, todo esto tiene como objetivo aumentar el bienestar personal y social.

Según lo que hemos expuesto hasta ahora, es más que significativo e importante el tratamiento escolar de las emociones y por ende de la EC. Sin embargo, en el sistema educativo español se ha obviado la expresión de las emociones y cómo tratarlas y procesarlas a la hora de educar. La escasa atención prestada a la emoción puede deberse, entre otros factores, al modelo de pensamiento poscartesiano, dominante en Psicología hasta nuestros días. Este modelo coloca el acento en el pensamiento y la razón como características ideales de los humanos y excluye las emociones o bien las percibe como elementos desorganizadores/perturbadores de la conducta (Riba, 1989). Aunque más recientemente comenzamos a ver trabajos sobre la Inteligencia Emocional (IE) como otro aspecto importante del ser humano que se puede educar. Precisamente en ésta línea Lapierre y Aucouturier (1985) dicen que los procesos inconscientes son los que realmente tienen mayor valor real y duradero en la educación, sin embargo apenas son tenidos en cuenta en la enseñanza actual.

Dentro de los objetivos de la expresión corporal, se encuentra la comunicación y la creatividad, el niño que ha desarrollado sus sentidos correctamente, tendrá unas buenas percepciones y será un *"niño seguro, capaz de investigar, sentir y expresarse, tendrá una buena relación consigo mismo y con el mundo que le rodea"* (Botella 2003).

También *"un niño con buena salud danza, canta, se expresa con naturalidad, si se le deja. Se imponen técnicas estresantes al cuerpo, sin tener en cuenta el contexto vital de los alumnos, ni su edad."* (Berge, 1985).

Ser hábil emocionalmente consiste en desarrollar razones, argumentos, motivos suficientes y apropiados que nos capacite a mejorar nuestra autoestima y autoconfianza (Vallés y Vallés, 2000). Podemos concretar que la manifestación, el reconocimiento y el control o autogestión de las emociones, nos permite moldearnos, adaptándonos mejor a la vida, comportando con ello, una salud física, psicológica y por ende una salud emocional, lo que mejorará nuestra calidad de vida.

La expresión corporal.

A pesar de todas las afirmaciones que remarcan la importancia y el valor de la EC, las emociones y las HHSS dentro de un entorno escolar parece ser tener que dichas aseveraciones no sólo no se tienen en consideración, sino que se anulan. Encontrándonos con datos recogidos por Vaquero (2003), en el estudio basado en las propuestas de Arnold (1991), quién con los propósitos educativos vinculados a las posibilidades expresivas del cuerpo y en la potencialidad del movimiento corporal como vehículo de expresión y comunicación de situaciones, ideas y emociones; los relaciona con contenidos como la danza, la expresión corporal y la dramatización. En dicho estudio se recogieron diarios de clase de nueve docentes durante dos años consecutivos, buscando referencias hacia la relación de este bloque de contenidos, recogidas en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), y concretamente en el Diseño Curricular Base (DCB) de Primaria, bloque de contenido específico vinculados a las capacidades expresivas del cuerpo y del movimiento. Sin embargo, no parece que su inclusión real sea posible dentro de la práctica docente, ya que su conclusión en dicha investigación fue: *"la tónica general del trabajo, que gira en todos los docentes básicamente alrededor de juegos populares, juegos predeportivos y deportivos"* Vaquero (2003).

En ésta misma línea vemos otra investigación reciente de Montávez (2012) hecha a profesores de EF de distintos centros educativos de Córdoba en la que afirma que, el área de EF es un sector mayoritariamente masculino y manifiestan que la EC la sienten exclusiva del ámbito femenino y expresan abiertamente su rechazo hacia dicha materia. También advierte que en la propia formación inicial (FI) de los futuros docentes de EF el porcentaje dedicado a los contenidos de EC es menor que en el resto de asignaturas de la carrera.

A tenor de lo expuesto está bien justificada la materia de EC y su trabajo emocional en el sistema escolar de forma inminente, teniendo en cuenta, además, los resultados de algunas de las investigaciones a las que nos hemos referido en las cuáles se evidencia ideales sexistas que se alejan de la búsqueda de una equidad, es por ello que apostamos firmemente por una alfabetización emocional-corporal.

La expresión corporal.

1.1.1. La expresión corporal. Aspectos conceptuales.

En EC André Bara (1975) incorpora en sus técnicas elementos de relajación como el Yoga, utiliza la creatividad individual, el ritmo, el equilibrio, el espacio, los grados simbólicos, abstractos y figurativos, consiguiendo ser una de las teorías coherentes del Ser.

Para Stokoe (1967) la EC es una forma de exteriorizar estados de ánimo, (Stokoe, 1978) basándose en la percepción, el desarrollo de los sentidos, la motricidad y la fusión de las áreas físicas, psíquicas y sociales del individuo (1978). También la EC (Stokoe y Schächter, 1986) es la toma de conciencia del cuerpo y su sensibilización, usando plenamente tanto el área motriz como la capacidad expresiva y creadora para expresar ideas y sentimientos.

Le Boulch (1978) entiende la EC como la interpretación de los estímulos emocionales y afectivos profundos, conscientes o no.

Se insiste en que la EC es una experiencia de movimiento libre y espontáneo, de creación con el cuerpo. En el sentido de saber encontrar de nuevo, lo imprevisto, lo no habitual en palabras de Dropsy (1987) es realizar una respuesta instantánea de forma apropiada a nuevas situaciones o según Salzer (1984) de soltar la espontaneidad creativa de forma natural, y Motos (2003a) de descubrir todas las posibilidades que surgen del cuerpo, EC y creatividad siempre van unidas.

Para Motos (1983) la EC es una serie de técnicas utilizadas con el cuerpo como forma de lenguaje que facilita la revelación de contenidos de naturaleza psíquica. Desde una orientación pedagógica-educativa-escénico-artística, define la EC como un conjunto de técnicas corporales como manifestación lingüística que posibilitan el contenido psíquico. Motos (2003a) añade que la EC es un movimiento con un propósito comunicativo en el que se interpretan emociones o sentimientos de forma corporal, lo que implica la estimulación de sensaciones, fomenta la sensibilidad y capacita a concienciarse del presente (aquí y ahora). También este lenguaje corporal implica un proceso cognitivo que consiste en la planificación y toma de decisiones para adoptar los movimientos corporales apropiados que codifiquen la idea o el sentimiento a comunicar.

La expresión corporal.

Según Berge (1985) la EC a través del movimiento conecta con nuestras nostalgias y sentimientos, logrando compartir lo que pensamos, contactando con la naturaleza y con los otros, dándonos cuenta de nuestra necesidad de autenticidad.

Schinca (1988) cree que la EC es una disciplina que a través de la investigación del uso del cuerpo logra un lenguaje propio, este lenguaje corporal logra su propia semántica. La EC a partir de lo físico se conecta con los procesos internos del individuo orientando las posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo, posibilitando que cada persona encuentre su propia expresividad comunicativa y creatividad corporal.

Gronzona y Díaz (1989) aseveran que la EC es un lenguaje característico y natural del individuo por el que manifiesta ideas, emociones, sensaciones, sentimientos, entre otros, a través de los movimientos.

Sefchovich y Waisburg (1992) apuntan que en la EC el cuerpo es el nexo de unión entre el mundo interior con el exterior, qué a través de los diferentes lenguajes corporales y la creatividad nutre el aprendizaje y desarrollo personal. En el cuerpo residen emoción, sentimiento, razón, experiencia, aprendizaje, conocimiento, percepción, intuición y comunicación.

Pelegrín (1996), profesora de INEF de Madrid e investigadora afirma que la EC es la capacidad de exteriorizar espontáneamente los procesos internos, se concibe con la vivencia corporal (Santiago, 1985), la práctica (Bossu y Chalaguier, 1986) la creación individual y grupal (Bertrand y Dumont, 1973; Berge, 1985); la capacidad de detallar la situación experimentada y analizar los gestos expresados (Brikman, 1975; Pelegrín, 1978) el entendimiento y utilización de movimientos básicos y la composición de secuencias (Laban, 1987; Schinca, 1988) y la relación con otros elementos.

Según Stokoe y Harf (1996) la EC es un lenguaje corporal que existe desde siempre, con el que el individuo expresa emociones, sentimientos y pensamientos uniéndolo de esta manera al resto de lenguajes expresivos (habla, escritura y dibujo).

Entendiendo el hecho de que la EC tiene la creatividad como uno de sus ejes, Ealy (1998) dice que con la combinación de ideas y sentimientos con una emoción surge una creación novedosa, lo que genera una experiencia distinta,

La expresión corporal.

la realización de esta nueva creación (ser creativo) nos facilita nuevas ideas y sentimientos promoviendo nuestro crecimiento personal. En relación también a la creatividad para Motos y García (2001) la creatividad es fundamentalmente una forma de expresión y la expresión es el origen de todo proceso creativo. Además agrega que para la construcción y puesta en acción del lenguaje corporal se necesita de una planificación y toma de decisiones (proceso cognitivo) para poder comunicar a través del movimiento la idea o sentimiento (Motos, 2003a).

Para Learreta (2000) la EC es un contenido que moviliza la dimensión motriz junto con la socio-afectiva del individuo.

La EC entendida como la utilización del cuerpo y el movimiento como medio de expresión se remontan a los orígenes de la humanidad (Ortiz, 2002), aunque este contenido sea novedoso en su incursión en la EF.

La definición de la expresión y comunicación corporal desde materia educativa se refiere a la utilización del cuerpo a través de gestos, posturas y movimientos expresivos para desarrollar la capacidad expresiva del individuo fomentando el conocimiento personal, la comunicación y la exteriorización de sentimientos, comunicación introproyectiva. (Arteaga 2003).

Kalmar (2003b) señala que nuestro cuerpo registra y expresa emociones, sentimientos, relaciones interpersonales, pensamientos y experiencias diversas.

Según Rueda (2004) la EC es el ámbito de cognición como contenido de EF que se centra en la investigación de las posibilidades del cuerpo en movimiento y la inteligencia emocional como forma de difundir sentimientos, actitudes, pensamientos cuyo objetivo es crear y comunicar. El cuerpo aparece como ente globalizador e integrador conectado con la funcionalidad de la actividad física y la plasticidad artística, su fin es el propio proceso expresivo.

Coterón y cols. (2008) entienden la EC como una disciplina que atiende al desarrollo de la dimensión expresiva, lo que conlleva a una infinidad de posibilidades para colaborar con el crecimiento personal y social.

El desarrollo y dominio del lenguaje corporal ha de partir de un desarrollo de alfabetización (Coterón y cols., 2008; Learreta, 2009), en la toma

La expresión corporal.

de conciencia y aprendizaje de los principios corporales, espaciales y temporales básicos. De forma parecida a como se construye el lenguaje verbal, el lenguaje corporal, iniciándose del alfabeto básico, se irá enriqueciendo con la combinación, cada vez más complicada, de sus componentes. Esta construcción se realizará metodológicamente ligada a los elementos de creación y estética. Por tanto para la construcción y puesta en acción del lenguaje corporal se necesita de una planificación y toma de decisiones (proceso cognitivo) para poder comunicar a través del movimiento la idea o sentimiento (Motos, 2003a).

Utilizamos el cuerpo cuando hablamos, andamos, jugamos, nuestro cuerpo expresa nuestras vivencias, anhelos, sensaciones y pensamientos. Esta forma que tenemos de comunicarnos es la que nos caracteriza e identifica como seres humanos, es nuestra "EC". En España la EC se conforma como una parte importante de los Diseños Curriculares de Educación Primaria y Secundaria. Al parecer, en la práctica no se le dota de la misma importancia que al resto de los contenidos educativos, según diferentes investigaciones que lo corroboran como veremos más adelante.

1.1.2. Orígenes de la EC.

Como ya dijera Platón, es necesario saber de dónde venimos para saber hacia dónde vamos, es por lo que creemos importante conocer el inicio y progresión de la EC, tanto su origen como su inclusión en el sistema educativo.

Los orígenes de la EC en el entorno de la EF los encontramos en el siglo XIX y principios del XX en Europa en la gimnasia. Las actividades físicas en la escuela tenían como objetivo el entrenamiento militar y la salud, poco a poco estas concepciones evolucionaron y se ampliaron hacia una utilización más lúdica del cuerpo con la introducción del deporte. Pero en este contexto mayoritariamente masculino, surgen desde diferentes ámbitos artísticos (danza y teatro principalmente) de la pedagogía y de la psicología (técnicas corporales fundamentalmente). Aportaciones expresivas corporales que repercuten y enriquecen, solamente, a la gimnasia femenina. Estas aportaciones generaron estilos expresivos que son referentes en actual EC.

En este capítulo haremos un recorrido por la EC en la EF, entraremos en el concepto de EC mediante las dimensiones esenciales que la conforman (expresiva, comunicativa, creativa y estética). Posteriormente, veremos las implicaciones psicológicas, pedagógicas que la EC ha tenido durante su viaje

La expresión corporal.

por el tiempo, y finalizaremos con la inclusión de la EC en las leyes de la educación.

La EC entra de puntillas por las ideas progresistas, sensibilizadas con ámbito expresivo, en el primer ciclo de Educación Primaria en la Ley del 70¹ en la asignatura Expresión Dinámica. En la Ley del 90² se instala como contenido de la EF integrándose en todos los ciclos. Finalmente, en la Ley de 2006³ se consolida como bloque de contenido normalizándose dentro de la EF, al menos legal y teóricamente.

"Dar clases y enseñar no son sinónimos: un buen entrenador no es necesariamente un buen pedagogo. (...). Sin embargo enseñar significa iluminar todos los aspectos del material pedagógico, transmitirlo tanto en el plano funcional como en el plano de una compenetración espiritual y de una experiencia afectiva"(Wigman, 2002).

Según Bozzini y Marrazo (1975), Noverre⁴ con su revolucionario concepto sobre las danzas y la expresión, fue el inspirador de escuelas y movimientos gimnásticos y danzantes, los cuales son los precursores de la EC actual. Estos movimientos gimnásticos originan tres Escuelas fundamentales: la Escuela Alemana, la Escuela Sueca y la Escuela Francesa, que surgen casi simultáneamente. A continuación, veremos la huella de la EC incipiente en estas tres grandes escuelas de gimnasia, desde el punto de vista de la EC en la EF, para comprender por qué en aquella época la gimnasia femenina y la danza, a veces, se confundían como una misma cosa (Langlade y Rey, 1986).

1.1.2.1. Movimiento del centro, la Escuela Alemana.

La escuela Alemana destaca como principal pionera de la EC. Ésta creó lo que llamamos "Movimiento del Centro" que se dividió en dos estilos.

Por un lado, un estilo rítmico-artístico-expresivo-pedagógico cuyo resultado fue la "Gimnasia Moderna", origen de la EC, ampliamente influenciada por la danza, el arte dramático y la música y que se encauzó en una gimnasia danzada o una danza gimnástica.

(1) Ley 14/1979 (Ley General de Educación, LGE).

(2) Ley 1/1990 (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE).

(3) Ley 2/2006 (Ley Orgánica de Educación, LOE).

(4) Noverre (1727-1810). Figura esencial dentro del mundo de la danza, sistematizó la técnica corporal y dotó de expresividad al bailarín y a la bailarina, fusionando el rendimiento y el goce, lo estilizado y lo expresivo, lo físico y lo emocional.

La expresión corporal.

Por otro lado, un estilo de carácter técnico-pedagógico que fue la "Gimnasia Escolar Natural Austriaca" (Langlade y Rey, 1986), cuyos representantes son Gaulhofer y Streicher que crearon un método de EF con formas de movimientos más naturales, frente a la EF escolar militar y terapéutica de la época. En este método se reconoce cierta influencia de la Gimnasia Moderna; ya que incluía entre sus actividades movimientos artísticos (acrobacia y danza).

Vamos a exponer las influencias más destacadas que dieron lugar a la Gimnasia Moderna (origen de la EC).

- Dentro del carácter rítmico-pedagógico de la Escuela Alemana encontramos:

Las leyes de la Ciencia Estética. A Delsarte (1865-1950), actor y profesor de arte dramático, se le considera inspirador de la "Gimnasia Moderna" de Bode. Según Langlade y Rey (1986), su principal aportación fue la elaboración de *"una serie de gestos corporales, relacionando las reglas empíricas de la pantomima con los estados del espíritu en un intento de clasificación y desarrollo científico"*. Este sistema nacido como un método de enseñanza para actores dio lugar a la Gimnasia Expresiva.

La Rítmica de Dalcroze (1865-1950). Podemos considerar a Dalcroze (pedagogo y músico) como una de las personas más influyentes en los comienzos de la EC, ya que creó un método propio para la enseñanza del solfeo denominado Rítmica o Eurytmia, basado en el movimiento.

Entiende el lenguaje del cuerpo a través de los movimientos surgidos desde el interior, su búsqueda se centra en la exteriorización de emociones/sentimientos del individuo. Esta filosofía ha ido calando e innovando nuevas vías y enfoques metodológicos hasta llegar a la actual EC. Para Langlade y Rey (1986), la finalidad del método según el propio maestro sería:

- Desarrollar y perfeccionar el sistema nervioso y el aparato muscular, de tal manera que se pueda crear una mentalidad rítmica, gracias a la relación del cuerpo y del espíritu, bajo la influencia permanente de la música.

La expresión corporal.

- Establecer relaciones armoniosas entre los movimientos corporales matizados y las diferentes proporciones y descomposiciones del tiempo, creando un sentido rítmico musical.
- Poner en relación los dinamismos corporales matizados en el tiempo con las dimensiones y resistencias del espacio, creando el sentido rítmico músico-plástico.

Esta disciplina progresiva, requiere concentración, exactitud y voluntad, adaptándose a las cualidades de cada alumno y realizándose en un ambiente de seguridad y alegría. El alumnado debe aprender a sentir, teniendo claros una serie de conocimientos previos. Suquet (2006) citando a Dalcroze indicaba que *"el movimiento corporal es una experiencia muscular y esa experiencia es apreciada por un sexto sentido que es el <sentido muscular>"*. Es decir, utiliza la música como un solfeo-corporal-musical entrelazando movimiento, emotividad y ritmo.

El método de Cultura Psicofísica. La norteamericana Stebbins (discípula de Delsarte), profesora de danza, desarrolla un método de cultura psicofísica que influye notablemente en la danza, el teatro y posteriormente en la gimnasia. Con su método es pionera en la utilización de feed-back psicocorporal en el ámbito de la actividad expresiva. Influenciada por el yoga y el chi kung⁵ creó una práctica de la relajación. Añadió estos ejercicios en su método en la gimnasia sueca de Ling, quien, a su vez, ya se había interesado por los aspectos médicos del chi kung (Suquet, 2006).

La artista Fuller se apoya en los descubrimientos de los fisiólogos y de los primeros psicólogos de la época sobre la percepción que tratan de definir los efectos motrices y táctiles de las sensaciones visuales. En Suquet (2006) citando a Fuller señala que la artista concibe el movimiento como un *"instrumento por medio del cual la bailarina lanza al espacio vibraciones y oleadas de música visual"*. En 1892 presenta en París sus danzas denominadas en aquel momento como "hipnóticas".

La Danza Libre. Duncan (1889), discípula de Stebbins creó su propio sistema de danza adecuando prácticas de gimnasia para el calentamiento y preparación de actividades para la danza. Trataba de renovar la danza, tanto

(5) Arte chino dedicado al dominio de QI o energía vital.

La expresión corporal.

técnica como ideológicamente, defendía una danza libre y decía que la EF debe basarse en la gimnasia para dirigir el cuerpo hacia un desarrollo metódico, trabajándolo hasta conseguir su máximo desarrollo y lo debe realizar precisamente el profesor de gimnasia. Llega a comparar al gimnasta con el bailarín y resalta que el movimiento y la educación del cuerpo son un objetivo para el gimnasta, sin embargo para el bailarín son sólo medios con los que alcanza a expresar sentimientos y pensamientos del alma, era ésta su forma de reivindicar un cuerpo emocional.

Una de las premisas de Duncan era que sus alumnos debían aprender a observar la calidad de cada movimiento y experimentar. Influenció tanto a la danza (expresionismo alemán), lo que dio en llamarse "Escuela Libre", como a la EF a través de la "Rítmica" de Dalcroze, la "Gimnasia Expresiva o Moderna" de Bode, la "Gimnasia Moderna" de Medau, la "Gimnasia Infantil" de Thulin y la "Gimnasia Femenina" de Björksten.

La expresión para Laban (1879-1958). Filósofo, coreógrafo y pedagogo cree que la principal tarea del bailarín, del actor o del mimo consiste en saber sentir. Utiliza los contenidos como la relajación, la acentuación métrica, la memorización rítmico-motriz, la improvisación o la expresión. Tras adquirir la toma de conciencia corporal de los contenidos trabajados, se aborda la lectura y escritura musical simultáneamente con el trabajo corporal.

Este autor reconocía la hegemonía de la emoción como el principio esencial del movimiento en la danza, demandando la libertad absoluta de expresión a través de "*su geometría fría y abstracción concisa (...) danza de dibujo gimnástico y de efecto muscular*" (Lifar, 1968), es decir, considera que el movimiento expresivo es una forma de liberación del cuerpo y del alma. Langlade y Rey (1986) sintetizan las contribuciones de Laban a la Gimnasia Moderna en tres apartados:

- Una técnica de movimiento cuyos elementos son el peso, el tiempo, el espacio y el flujo (calidades de movimiento).
- Las creaciones como manifestaciones de la personalidad, con sus fases de exploración, experiencia y repetición.
- La danza, el arte, y el movimiento dramático como técnicas educativas.

La expresión corporal.

Laban coincide con Craig (del que hablaremos más adelante) en la importancia del movimiento corporal en el espectáculo teatral que es originado a través del esfuerzo o impulso (lo que conforma las calidades de movimiento) que está unido a la emoción del actor a través de los factores de la movilidad (espacio, tiempo, peso y flujo), entendiendo el cuerpo como un instrumento o herramienta de creación artística con ilimitadas posibilidades creativas. Para Laban la supremacía del actor es la de llegar a transmitir emociones al punto de entrar en contacto con el espectador llegando a conmoverlo, reivindicando así el valor expresivo del movimiento en el arte teatral. Actualmente su metodología es aplicada en EC.

La Danza Expresiva. Otra pionera de la danza moderna y del expresionismo alemán fue la coreógrafa y bailarina alemana Wigman, discípula de Dalcroze y de Laban, que en 1920 crea su propia escuela de danza. Su influencia principal podríamos resumirla en que *"la interpretación de estados espirituales como alegría, temor, tristeza, son técnicas importantes en su enseñanza"* (Langlade y Rey, 1986). Sus juegos, el control de la relajación-tensión, la relación música-danza y la formación física del bailarín aportaron a la gimnasia y por extensión a la EC un estilo de movimiento más espontáneo, expresivo y educativo.

La EF está influenciada por el mundo de la danza, la música, el teatro y las gimnasias, citadas anteriormente, que dieron lugar a la Gimnasia Moderna de Bode. Bode construyó un método que daría como fruto, la creación de la Gimnasia Moderna, cuyos orígenes artísticos estarían en Delsarte, Duncan, entre otros y en el aspecto pedagógico en Pestalozzi y Dalcroze.

Según Bode, la finalidad de la Gimnasia Moderna es el *"desarrollo vital y creación espiritual, o sea, dominio de todas las posibilidades del movimiento en todos los grados de tensión, son los requisitos para que el individuo obtenga la necesaria elasticidad interna y externa que exige su bienestar"* (citado en Langlade y Rey, 1986). Según estos mismos autores, dicen que su método está fundamentado en la unidad cuerpo-espíritu, en los juegos de cambios de relajación y tensión, en la búsqueda de un movimiento económico y natural, facilitando la exteriorización del mundo interno; su función era desencadenar un sentimiento íntimo que se traduciría en un movimiento expresivo. Los principales seguidores de Bode fueron Medau, Jalkanen e Idla (Langlade y Rey, 1986).

La expresión corporal.

Podemos precisar que la "Gimnasia Moderna" aportó a la EC una configuración integral del movimiento dando dinamismo a la gimnasia gracias a la búsqueda de movimientos naturales provocando un movimiento expresivo y estético; introduciendo la música y el ritmo como elementos propios de la gimnasia y utilizando los elementos manuales desde aspectos más cualitativos. La Gimnasia Moderna tuvo aceptación total en la gimnasia femenina, sin embargo, apenas tuvo aceptación en el ámbito masculino. También, en la configuración de la Gimnasia moderna influyeron las aportaciones de la danza moderna, lo que provocó que algunos la llamaran Danza Gimnástica o Gimnasia Danzada.

1.1.2.2. La Escuela Sueca o Movimiento del Norte.

El movimiento gimnástico del norte daría lugar a la Escuela Sueca, cuyo mayor representante es Ling, evolucionando hacia la Gimnasia Neosueca. Esta derivó en una manifestación técnica-pedagógica representada por Björkstén, Falk y Carlquist, con actuaciones más expresivas; y otra científica cuyo representante fue Thulin, ecléctico que fue nexo de unión de ambas manifestaciones.

A continuación vamos a exponer las gimnasias más representativas relacionadas con la EC.

a. La gimnasia de Björkstén (1870-1947), influenciada por Ling, Dalcroze y Duncan, reaccionó ante las formas duras y rígidas características de la gimnasia militar. Björkstén se centra en la mujer y en los niños/as creando su propio método, la Gimnasia Femenina. Sólo Bukh, creador de la Gimnasia Básica o Fundamental Danesa, influenciado por la gimnasia de Björkstén añadió a la gimnasia masculina escolar elementos de ritmo y flexibilidad.

Björkstén, con su gimnasia de valor educativo, físico y espiritual, nos dice que *"lo que es útil y sano (fin fisiológico) está en pleno acuerdo con la belleza de la forma, la libertad del movimiento, la gracia, la movilidad (fines morfológico y estético); lo que es útil al cuerpo contribuye también a la salud del alma (fin psicológico)"* (citado en Langlade y Rey, 1986). Para esta autora la belleza en gimnasia no es solamente la ejecución de ejercicios con pureza de formas sino que busca en los movimientos la expresión de una emoción, de un sentimiento.

La expresión corporal.

b. La gimnasia Escolar, perteneciente a la Escuela Neosueca, elaboró su método a partir de la Gimnasia Sueca, la Gimnasia Escolar Natural Austríaca y la Gimnasia Moderna. Su gimnasia es natural, expresiva, libre y recreativa. Entre sus actividades estaban los cuentos-ejercicio, los elementos rítmicos, los juegos y las rondas, dándole también gran importancia a la conciencia corporal.

c. La Gimnasia Escolar Moderna. Fue Carlquist, ecléctico, quién sintetizó en su Gimnasia Escolar Moderna la aportación de la Gimnasia Sueca de Ling, la Neosueca de Falk y la Gimnasia Alemana. El principio fundamental de Carlquist (Sierra, 2000) es capacitar al niño a través del ajuste y el entrenamiento del movimiento para lograr que se mueva con naturalidad, se basa en una pedagogía natural y una forma funcional de trabajo. Quiere crear una gimnasia escolar fundamentada en la libertad, alegría e iniciativa individual.

Esta gimnasia, con ejercicios como los juegos dramáticos potencian la fantasía, se utilizó principalmente en la gimnasia femenina y en los grados inferiores educativos, aunque de forma puntual y con fines experimentales se acercó a la gimnasia masculina.

d. La Gimnasia Infantil. Las aportaciones más relevantes que hizo Thulin, dentro del campo pedagógico en el ámbito de la EC, fueron la creación del cuento-ejercicio (antecedente de los cuentos motores), englobado siempre dentro de la gimnasia infantil. En su visión, otorga gran importancia al juego como agente educativo y da a los movimientos un carácter más científico. Los cuentos infantiles están cargados de emoción, siendo capaz el niño de utilizar sus recursos expresivos naturales para representar la acción. Por otro lado, su forma de comunicación con el alumnado es suave, natural, utiliza como recurso la metáfora y la analogía en el discurso docente alejándose totalmente de voces y mandatos militares. Thulin fue el nexo de unión entre las manifestaciones técnica-pedagógica y científica.

En definitiva, el Movimiento del Norte gracias a las aportaciones recíprocas de la época del mundo de la gimnasia, la danza y el teatro, transformaría su Gimnasia sueca redundante e impersonal en una Gimnasia Neosueca más personal, expresiva y artística.

La expresión corporal.

1.1.2.3. Escuela Francesa o Movimiento del Oeste.

La Escuela Francesa de Gimnasia nace del Movimiento Gimnástico del Oeste, de ésta escuela surgieron dos tendencias: la técnica-pedagógica y la científica. En relación a la EC nos interesa exclusivamente la manifestación técnica-pedagógica, en la cual destacamos a Herbert y Demeny.

Según Langlade y Rey (1986) el trabajo de Demeny "*podiera ser aceptado como antecedente de las actuales concepciones rítmico-expresivas del campo femenino*", pues reconocía que entre los efectos del ejercicio físico (además del higiénico, económico y moral) está el estético, ya que a través de la educación de la forma y actitud se alcanza la belleza. Herbert, partiendo de las ideas de Rousseau e influido por Amorós y Demeny crea el Método Natural. En su método podemos hallar pequeñas huellas de la EC en lo que él llama actividades físicas de creación como las danzas, los ejercicios de fantasía y los juegos. Este enfoque de trabajo no tuvo prácticamente aceptación en el campo de la EF.

1.1.2.4. El cuerpo-teatral.

En este apartado citaremos algunas personalidades y tendencias teatrales que influyeron en la creación de la EC. Parece que la influencia e importancia del teatro en la EC ha sido, es y será fundamental.

Stanislavski (1863-1938). Actor, profesor y director de teatro, con su sistema se encarga de la formación del actor y de estudiar los problemas del cuerpo en la interpretación. Demandaba al actor a través de una relajación total (actividades de desbloqueo mediante la respiración) y una concentración absoluta recurrir a su memoria emotiva, exaltando su propia EC. Este sistema de preparación actoral se nutre de las actividades de gimnasia sueca, la gimnasia rítmica, la acrobacia, la danza, entre otros e incluso creó una actividad que denominó movimiento plástico, que dadas sus características era EC.

El sistema de Stanislavski (1985) se divide en dos bloques principales, por un lado el trabajo interior y exterior del actor sobre sí mismo y por otro, el trabajo interior y exterior del personaje. Stanislavski entiende el exterior como la preparación del cuerpo para la interpretación y expresión de la vida interna del personaje.

La expresión corporal.

Stanislavski conoció a Duncan y posteriormente a Craig, con los que compartía sus ideas. Stanislavski (1985) preguntó a Duncan sobre su danza y ésta respondió: *"El hombre, todos los hombres, todo el mundo debe bailar; así fue y así será. (...); se trata de un impulso natural que nos ha dado la misma Naturaleza"*. Esta fusión entre el arte y la vida, queda patente en la EC dentro de la filosofía del libro Educación por el Arte de Read (1991).

Meyerhold (1874-1942) teórico teatral, director y creador del sistema actoral denominado biomecánica, es defensor del dominio absoluto del cuerpo y de la expresión, destacando la apariencia física del actor para una mejor comunicación con el espectador, decía que *"las palabras no lo dicen todo. La verdad de las relaciones humanas está determinada por los gestos, las poses, las miradas, los silencios"* (Meyerhold, 1988). Los ejercicios biomecánicos están basados en actividades acrobáticas y de alto rendimiento físico (comedia dell'arte, atletismo, esgrima, entre otros) centrándose en la expresión corporal del actor dotándole de una ínfima importancia a la palabra que sólo era utilizada tras la creación de una secuencia de movimientos. Su objetivo es trabajar el cuerpo como instrumento de expresión a través de movimientos, posturas y gestos del estado anímico del personaje.

Craig (1872-1966) director, pintor y teórico teatral, fue autor del teatro simbólico. Demandaba a sus actores y actrices concentración total, física y espiritual. Según Brozas (2003) para Craig el gesto es una posibilidad del arte teatral para expresar, para comunicar, ya que, el ser humano no es aún capaz de controlar la emoción corporalmente. En palabras del propio Craig (1987): *"el arte utiliza los propios materiales no para disfrazar los pensamientos sino para expresarlos(...). Pero ni los niños ni los hombres sabios son capaces de mentir de una manera fácil y graciosa con los gestos(...). Para el hombre, las palabras son el instrumento más fácil e inmediato para mentir"*.

Copeau o Coplan, sin entrar en dilemas de si fue Copeau o Coplan el primero que acuñó el término de EC. Por un lado, encontramos que Coplan utiliza el término para asociar actividades corporales expresivas de la danza y el mimo, entre otras. Por otro lado, Copeau llamaba EC a la forma de ejercitar la preparación del actor (Ruiz, 2008). Tras influencias recíprocas de Craig, Appia y Dalcroze, Copeau creó el Théâtre du Vieux Colombier dónde realizaba trabajo de máscaras, daba clases de EC e improvisación a sus actores (Ruiz, 2008). Copeau propugnaba por un actor de emoción auténtica donde el movimiento corporal y la expresión oral eran primordiales.

La expresión corporal.

1.1.2.5. Interdisciplinaridad con otras artes.

Encontramos conexiones significativas con otras artes en la EC, destacamos las siguientes:

- **Desde la arquitectura y artes aplicadas**, en Alemania (1919) se crea la Escuela Bauhaus. Nos atañe principalmente su ideología, la interrelación entre artes (interdisciplinariedad), la pedagogía experimental y la colaboración de artistas en sus programas como Kandisky, Klee e Itten. Este último (escultor), según Bara (1975), planteaba a sus alumnos: *"Juegos de investigación (...); no corregía las obras, sino que hacía que sus autores analizaran sus estructuras y les permitía descubrir, de esta manera las relaciones importantes o <leyes> de la composición (...). Por otra parte, las sesiones siempre eran precedidas por un <acondicionamiento> gestual, que no dejaba de estar relacionado con la expresión corporal. Ningún método de trabajo resultó tan rico y mejor adaptado a las actuales concepciones de expresión"*.

En las primeras performances que aparecen en el siglo XX, el cuerpo es un medio artístico donde pasa de objeto de arte (escultura o pintura) a sujeto activo.

A través del séptimo arte, principalmente del cine mudo (de 1918-1930 edad de oro del cine mudo): *"tiene la propiedad de grabar cuerpos y contar historias con ellos"* (De Baecque, 2006), encontramos la creatividad motriz, la comunicación no verbal (CNV), la expresividad corporal y las acrobacias dramatizadas en cada una de sus películas. Lo apreciamos especialmente en los actores como: Chaplin (1889-1977) Harold Lloyd (1893-1971) y Keaton (1895-1966). También en el cine musical (1930-1950 edad de oro de los musicales) influido por las danzas y gimnasias de la época. Todo esto repercute posteriormente en la visión del arte, del cuerpo y en consecuencia en la EC. De Baecque (2006) cita a Rohmer: *"la materia misma de la película consiste en la grabación de una construcción espacial y de expresiones corporales"*.

También la Música, gracias al rock and roll en los años cincuenta, la juventud despierta la expresión exteriorizando emociones y sentimientos con su baile.

La expresión corporal.

1.2. Evolución de las Escuelas e influencia en la EC.

Dentro de esta sección realizaremos un recorrido por las escuelas, artes y técnicas que han influido significativamente en el concepto de EC. Según Langlade y Rey (1986), a partir de 1930 brotan líneas de trabajo basadas en los Movimientos de Gimnasia (Centro, Norte y Oeste). También las aportaciones a la gimnasia femenina e infantil de las técnicas corporales, el arte (teatro, danza, entre otras) conforman gradualmente la EC. Solo expondremos las que mayor repercusión tienen en la EC.

1.2.1. El Movimiento del Centro.

El desarrollo de la Escuela Alemana da lugar a tres líneas de trabajo: La que evolucionó de la Gimnasia Moderna, la que dio lugar al nacimiento de las gimnasias actuales deportivas, y la que renovó la Gimnasia Escolar Natural Austriaca.

Vamos a presentar aquellas dónde las emociones y las expresiones corporales son protagonistas.

La Gimnasia Moderna.

Medau (1890-1974) aportó a la Gimnasia Moderna, desde la perspectiva de la EC un original uso de los aparatos manuales, movimientos rítmicos y fluidos; la interrelación entre la postura y la respiración y el uso de medios sonoros (improvisación musical y estudio rítmico). Su método se nutre por un lado de la influencia del Hatha Yoga y de las técnicas psico-corporales que derivó en lo que conocemos como Gimnasia Orgánica y, por otro, sus ejercicios de manos libres o con aparatos manuales que se desarrolló en el campo de la Gimnasia Masculina (Langlade y Rey, 1986). Actualmente nos encontramos dentro de las actividades de EC, la utilización de materiales como picas, telas o pelotas, ya que se considera que estos objetos favorecen el movimiento y que mientras el alumno/a se centra en ellos no se siente observado. *"Los objetos nos ayudan a hacer que nuestro cuerpo sea más vivo, más ligero, más flexible, más gracioso y mejor integrado"* (Salzer, 1984).

La Gimnasia Orgánica, creada por Medau y Richter (Langlade y Rey, 1986) aportó una serie de características que pasarían a la EC: la concentración

La expresión corporal.

como elemento fundamental, un trabajo consciente en sintonía con la respiración, un trabajo muscular natural y fluido, la importancia de la interiorización para una postura correcta y el movimiento saludable resaltando la importancia de la creatividad. Una pedagogía en la que el tono y el ritmo de la voz del maestro son fundamentales. El Movimiento Orgánico es el movimiento natural, armónico, libre de tensiones, bloqueos e inhibiciones (Benito, 2001 y Schinca, 1988).

La segunda tendencia es el acercamiento de la Gimnasia Moderna a la Gimnasia Masculina, gracias a los trabajos de Hanebuth en Alemania y Dallo en Argentina, profesores de EF (Langlade y Rey, 1986). Ambos buscaron la expresión varonil en el movimiento estético. Sus ejercicios eran de respiración, de relajación y de coordinación. Según ellos, las prácticas con música constituían el mejor entrenamiento orgánico. Hanebuth, enumera cuatro ámbitos de actuación interrelacionados: Juego, Eficiencia, Arte y Emulación. Al hablar de Arte dentro de las actividades de EF Langlade y Rey (1986) señalan que el fin era realizar movimientos y combinaciones dotándolos de carácter propio. Dallo, en sus trabajos de manos libres y/o aparatos portátiles con sus alumnos del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) muestra una Gimnasia con grandes dosis de expresividad rítmica, sensibilidad y creatividad, una gimnasia cercana a la danza educativa en donde la salud y la estética son protagonistas acercándose en todo momento a un movimiento artístico. Estos principios han sido heredados casi íntegramente por la EC.

La Gimnasia Artística Deportiva y la Gimnasia Rítmico Deportiva nacen debido al auge de las actividades deportivas en su conjunto, incorporándose rápidamente a la gimnasia escolar. Estos deportes gimnásticos tienen sus antecedentes en todas las gimnasias anteriores que daban gran importancia al desarrollo estético, expresivo y rítmico en el movimiento (estas nacen en contraposición a la rigidez del ballet clásico y de la gimnasia militar).

Principalmente en la Gimnasia Rítmica Deportiva y en la modalidad de suelo en Gimnasia Artística Deportiva vemos rasgos rítmico-expresivos, ya que el hecho de que se apoyen en la música lleva a los/las gimnastas a expresar la emoción que ésta les suscita. Pero al adoptarse a la reglamentación deportiva (competición y rendimiento) y debido al alto grado de dificultad de ejecución técnica estas modalidades deportivas cayeron en el movimiento estereotipado por lo que la expresividad corporal del deportista se vio ampliamente disminuida.

La expresión corporal.

1.2.2. El Movimiento del Norte.

La Gimnasia Neosueca evoluciona influencia por la Gimnasia Moderna, la Gimnasia Natural Austríaca y la Gimnasia Internacional, originarios de Centroeuropa, realizando una síntesis de ellas (Langlade y Rey, 1986) e incorporando también características básicas del Teatro y de la Danza (Sierra, 2000).

Sobresalen Jalkanen e Idla, seguidores de la Gimnasia Moderna y discípulos de Bode, desarrollaron su trabajo básicamente dentro del ámbito femenino, principalmente en Suecia y Finlandia. Las aportaciones de Jalkanen fueron: su gran expresividad corporal, dándole gran importancia al rostro y a las variables de tensión y relajación (Langlade y Rey, 1986).

Idla (1967) evolucionó de una gimnasia educativa a una danza gimnástica enfatizando:

- Atención al principio de la totalidad, posibilitando al cuerpo y al espíritu a participar en el movimiento.
- La consecución de un movimiento estético.
- La búsqueda de la máxima amplitud articular.

Según Langlade y Rey (1986) podemos resumir los distintos enfoques de la Gimnasia Moderna, Internacional, Natural Austríaca, teatro y danza en la que se basó la Gimnasia Neosueca, desde la perspectiva de la EC en: ejercicios globales, sintéticos, naturales, de improvisación y de creación de movimientos en vez de analíticos. Uso de aparatos manuales como origen de estimulación, alegría y sencillez del movimiento. La utilización de la música, una instrucción más amable e individualizada; la introducción de los ejercicios de relajación en las clases; el trabajo de conciencia espacial y orientación extraído de la danza. Fomenta la libre espontaneidad en los movimientos; contenidos de ritmo, expresividad y estéticos del movimiento y un trabajo por temáticas.

A partir de esta fuente nació la Gimnasia Jazz de Beckman en los años sesenta, de la que hablaremos más adelante por su aportación educativa.

La expresión corporal.

1.2.3. El movimiento del Oeste.

Como ya se ha indicado en el apartado 1.1.2.3., que hace referencia a la Escuela Francesa o Movimiento del Oeste, como aportaciones a la EC nos interesan, principalmente, Demeny y Hébert.

El trabajo de Demeny, para Langlade y Rey (1986), "*podiera ser aceptado como antecedente de las actuales concepciones rítmico-expresivas del campo femenino*", pues reconocía entre los efectos del ejercicio físico (además del higiénico, económico y moral) el estético, ya que por medio de la educación de la forma y la actitud se consigue la belleza, aunque este concepto apenas tuvo repercusión en EF.

Por otro lado Herbert, basándose en las ideas de Rousseau e influenciado por Amorós y Demeny, creo el Método Natural, de aplicación netamente masculina, se continuó y amplió gracias a la Federación Francesa de EF y tuvo repercusiones en la EF europea, en el Movimiento del Oeste, en la Gimnasia Escolar Natural Austriaca y más tarde en el deporte. Nos encontramos con finos trazos de la EC en lo que él llama actividades físicas de creación (danzas, ejercicios de imaginación y juegos).

1.2.4. Evolución e influencia de la danza en la EC.

Gracias a los prolíficos años 20 surge una explosión creativa en la danza a partir de los años 50 que se conoce en los años 60 y se consolida en los años 70. Veremos las técnicas y protagonistas de esta época que han contribuido a la EC actual:

Laban (1879-1958), en 1939, abandona Alemania para constituir el Art of Movement Studio en 1946 e instaura el Laban Art of Movement Centre (LAMC) en 1953, en Inglaterra. Para Laban, el movimiento es un arte, partiendo de la experiencia personal, provoca una catarsis, consiguiendo un movimiento expresivo. Dota al movimiento de cualidades expresivas rechazando el movimiento tradicional gimnástico-militar, su técnica desarrolla la comunicación y cooperación. Esta nueva visión de EF trasciende a tal punto que sus técnicas se incluyen en los programas oficiales del Ministerio de Educación sobre EF en Primaria en Inglaterra en 1952. Como contenido a trabajar dentro de la EC están las cualidades de movimiento, pretende enseñar al alumnado a hacer su movimiento más creativo con su utilización así como enseñarle a tomar

La expresión corporal.

conciencia de las posibilidades que tiene de combinar los factores del movimiento (espacio, tiempo, intensidad y peso). Learreta, Sierra y Ruano, (2005), lo definen como *"la búsqueda, exploración, descubrimiento, concienciación y conocimiento del carácter peculiar que toma el movimiento como resultado de combinar las diferentes manifestaciones del uso de la gravedad, tensión muscular (nivel de activación del tono muscular), espacio y tiempo"*.

Laban considera la emoción como principio fundamental del movimiento, reclama la libertad total de la expresión y el binomio movimiento-emoción son inseparables. *"El movimiento puede inspirar estados de ánimo que lo acompañen, que se sienten con mayor o menor fuerza según el grado de esfuerzo implicado"* (Laban, 1993). *"Pero la mejor intuición de Laban fue haber planteado la cuestión de la memoria corporal junto a la relación con las leyes de la gravedad"* (Suquet, 2006). Más tarde Laban denomina estas dinámicas del movimiento con el nombre de esfuerzo, cimiento de las principales teorías en danza a partir de 1950 (Suquet, 2006) y de la EC.

Graham (1894-1991), maestra, coreógrafa, bailarina y autora de la técnica que lleva su nombre, consideraba el cuerpo como un medio de expresión en el que el manejo de lo psicofísico en la interpretación era de vital importancia. Hacia 1920, el arte moderno de la época, el surrealismo, la filosofía oriental, la danza moderna, las teorías de Freud,... suscitan la técnica Graham de Danza Contemporánea. *"Utilizando su danza como mensaje, representando los problemas como la injusticia, la mujer durante la guerra..."* (Suquet, 2006). *"La esencia de la danza es la expresión humana, el paisaje del alma humana"* (Graham, 1995). Se ocupa de la salud y el acondicionamiento físico siendo una de las primeras en utilizar la Técnica Pilates (Herman y Selby, 1999).

Cunningham, discípulo de Graham y formado en teatro en la Cornish School, se destaca como innovación en su sistema: la utilización de cualquier parte del cuerpo como foco central, la experimentación para la creación, la preparación física y las propuestas concisas del movimiento. (Cunningham y Lesschaeve, 2009).

Holm, bailarina, pedagoga y coreógrafa, pionera en el mundo de la danza, comparte sus conocimientos en diferentes ámbitos (Langlade y Rey, 1986) y en los años 30 introduce la técnica de improvisación.

La expresión corporal.

1.2.5. Evolución e influencia del teatro en la EC.

A mediados del siglo XX surgen nuevas formas teatrales para expresar las sensaciones de angustia y de desesperación provocadas por las guerras mundiales. Presentamos personajes que a través de expresiones dramáticas se perciben indicios de la EC.

Artaud, poeta, dramaturgo, ensayista, novelista, director escénico y actor francés, representante del teatro surrealista. Según Brozas (2003) Artaud entiende por directamente comunicativo el lenguaje que no exige la selección de la lógica racional sino que repercute al cuerpo a través de su sensibilidad, pues bien, sólo el gesto tiene la capacidad de influir dinámica y directamente a los sentidos. Así, la percepción sensorial se sitúa en el nivel más alto de la espiritualidad en donde una de las cualidades más valoradas es la posibilidad multisensorial del teatro. Artaud (1997) afirma que hay un lenguaje destinado a los sentidos e independiente de la palabra y que ese lenguaje físico llega a ser verdaderamente teatral cuando expresa pensamientos. Es defensor del poder comunicativo del gesto en la situación teatral comunicativa dice: *"Quien haya olvidado el poder de comunicación y el mimetismo mágico de un gesto puede instruirse otra vez en el teatro, pues un gesto lleva su fuerza consigo, y porque hay además seres humanos en el teatro para manifestar la fuerza de un gesto"* (Artaud, 1997).

Decroux, padre del mimo moderno, se forma como actor en la Escuela del Vieux-Colombier de Jacques Copeau, crea su propia escuela basada en *"una concepción de la practica teatral en la que el único medio expresivo era el cuerpo humano y en la que la formación del actor del gesto se basaba en el silencio"* (Brozas, 2003). Se dedicaba a la educación del arte del movimiento y a la investigación a través del teatro físico, la danza, el mimo y la EC.

Lecoq, actor y profesor de EF, discípulo de Jean-Marie Conty. Según Lecoq (1987) Conty cooperó en la creación de la "Educación por el Juego Dramático", una escuela basada en métodos no convencionales. Abre su propia Escuela Internacional de Teatro en la que enseñó técnicas de teatro físico, expresión corporal y mimo. Llamaba gimnasia dramática a la preparación corporal del actor, ésta *"toma ejercicios gimnásticos elementales, (...) y le da un sentido dramático"* (Ruiz, 2008). *"El objetivo de la Escuela es la realización de un nuevo teatro de creación, portador de lenguajes en los que esté presente el juego físico del actor"* (Lecoq, 1987). De la investigación de la geometría del

La expresión corporal.

movimiento corporal obtiene la concepción de la poética corporal, relación entre el actor, el cuerpo y el espacio (Lecoq, 1987).

Malina (actriz) y Beck (pintor y poeta) fundadores de El Living Theatre, la acción y la experimentación son sus principales aportaciones a la EC, "no lo digas, hazlo", era su lema. Beck (1974) expone refiriéndose al trabajo que realizaban *"siempre que trabajamos físicamente hallamos cosas que no encontraríamos nunca si solo nos dedicáramos a pensar"*. La acción y la experimentación son sus principales aportaciones a la EC.

1.3. El nacimiento de la Expresión Corporal.

Tanto la llamada intervención psicomotriz como las técnicas de EC plantean uno de sus axiomas fundamentales y diferenciadores, el carácter global desde el que construye sus planteamientos. Esta perspectiva holística proviene de las aportaciones efectuadas por la Gestalt al campo doctrinal de la Psicología moderna. La terapia Gestalt, que desarrolla Fritz Perls, centra sus estrategias de intervención en el "aquí" y el "ahora", de tal manera que los efectos o los cambios que propicia la intervención son el resultado de un proceso vivencial en el que los significados implícitos emergen hasta la conciencia, "el darse cuenta" el estar atento en la toma de conciencia (awareness) (Pastor-Pradillo, 2003a).

El planteamiento básico de la terapia Gestalt está en la diferencia que establece entre conciencia y experiencia. La intervención que propone no acepta la conciencia sino que utiliza la vivencia, pues asevera, que de la experiencia surge la conciencia. Es en la identificación de los contenidos de ésta donde las propuestas de la Gestalt coinciden con muchos de los objetivos que la EF pretende conseguir a través de las posibilidades metodológicas que permiten las técnicas de EC y que están principalmente referidos al desarrollo de la personalidad. La Gestalt, define la evolución de la personalidad como un continuo en el que destaca tres fases o potenciales dimensiones de la conciencia:

Estado social: conciencia de los otros y atención de los mismos.

Estadio psicofísico: toma de conciencia de la existencia de uno mismo

La expresión corporal.

Estadio espiritual: experimentación de la existencia más allá de sí mismo, en Pastor-Pradillo (2003a).

La aplicación de la Gestalt en EC se puede interpretar como el ser conscientes de nuestras emociones, de nuestro cuerpo, de nuestras necesidades aquí y ahora (desarrollo personal: propiocepción, inteligencia emocional, entre otros), para poder adaptarse a la realidad de aquí y ahora (HHSS).

Según Vázquez (1989) la década de los sesenta suele señalarse como el momento decisivo para la aparición de la llamada EC, aunque ya existiera con anterioridad, en esa época se logró un fuerte impulso y alcanzó una explosión gracias en parte a las revoluciones teórico-ideológicas y a los movimientos sociales de la época.

En los años sesenta, el cuerpo adquiere gran importancia, reivindicando la libertad y naturalidad para conseguir un ser humano más natural y libre promovido por la revolución social, artística y educativa (Mayo del 68, el movimiento "hippy", la revolución sexual de Reich⁶). El nuevo concepto corporal se plasma en la educación por el movimiento, en las psicoterapias corporales y en las expresiones artísticas corporales. Motos (1983) declara: *"entre las grandes contribuciones que los aires de renovación y esperanza que el Mayo del 68 aportan a la cultura actual, junto a la música rock, el arte pop, las experiencias sicodélicas y los movimientos contraculturales se sitúa la expresión corporal"*.

Este nuevo concepto corporal se plasma en la educación por el movimiento, en las psicoterapias corporales y en las expresiones artísticas corporales.

1.3.1. Aportaciones de la danza.

La influencia de la danza moderna en la EC son elementos como los movimientos espontáneos, las caídas, las acrobacias, las expresiones de la vida cotidiana, los sonidos y las artes milenarias como el yoga o el tai-chi. A continuación presentamos los que consideramos más representativos.

(6) W. Reich, psicoterapeuta, descubrió que los conflictos de la infancia provocaban reacciones psicológicas, físicas y corporales que bloqueaban parte de la evolución afectiva y sexual. Además, incluyó la expresión y la actividad física del paciente en la aplicación de su método terapéutico (Ruano, 2009).

La expresión corporal.

Bausch, bailarina y coreógrafa es considerada la creadora del Teatro-Danza en Alemania *"trata de retratar en sus coreografías al ser humano con todos sus defectos y virtudes, confesando no sentirse interesada por el movimiento de las personas sino por lo que las mueve"* (Paris y Bayo, 1997). A partir de una premisa se desarrolla todo un proceso creativo que se fundamenta en la libertad, la autoexpresión, la experimentación y la espontaneidad corporal desarrollando una comunicación personal y colectiva en interacción dinámica con el espacio (Hoghe, 1989).

Su filosofía está impresa por el *"expresionismo alemán de principios de siglo que repudiaba la banalidad y el vacío de una sociedad desprovista de espíritu"* (Sánchez, 2009).

Paxtón, elabora en los setenta un estilo de danza basado en el intercambio de peso entre compañeros, enfoca la danza como medio de comunicación a través del contacto como una práctica para restaurar el lazo social y para demostrar que era posible comunicarse con el otro por medio del contacto de la piel. El tacto es el único sentido que comporta la reciprocidad la comunicación es igualitaria entre sus participantes gracias al juego de pesos, que sirve para contactar, como apoyo, se movilizan todas las partes del cuerpo, creándose un diálogo danzado. Esta danza conocida como "contact-improvisation" o "danza-contacto" en el que su eje principal es el contacto físico se pueden utilizar todas las partes del cuerpo como nexo de unión-contacto, lo que conlleva a una atención (escucha) permanente a las acciones improvisadas del/los componentes ampliándose al mismo tiempo la orientación espacial y la visión periférica. Los movimientos provenientes de las dinámicas de la danza contacto son fugaces, inesperados y complejos, dando lugar a lo que Paxtón llama composición instantánea. Su trabajo innovador, en la elaboración de caídas, está inspirado en los ejercicios de Aikido, lo que conlleva a la aceptación de la pérdida de equilibrio a través de la caída, una conciencia despierta y unas conductas reflejas. Esta forma de danza ha reinventado intensamente la esfera perceptiva; las informaciones táctiles, peso y contacto que esencialmente sustituyen la presencia cultural de la mirada (Suquet, 2006).

Hijikata creó la primera obra de Butoh o "danza de la oscuridad" en 1959, interpretada por él y Yoshito Ohno. Hijikata experimenta *"un cuerpo cercano a la naturaleza, contra la cultura y la técnica, no especializado"* (Pérez, 2008). Investigador insaciable *"trabajó la relación entre la palabra y el movimiento (...) para inducir estados de movimiento en sus bailarines"* (Pérez, 2008).

La expresión corporal.

Ohno, evoluciona hacia un Butoh menos oscuro, con dosis del teatro japonés tradicional dónde la suavidad, la elegancia, la estética y el autocontrol ofrecen un espectáculo de gran expresividad.

De la corporalidad del Butoh ha quedado en la EC las expresiones faciales extremas, el centro de gravedad bajo, la preferencia por movimientos versátiles y la lentitud de los ejercicios.

Con estas informaciones y como conclusión podemos decir que, tanto la danza moderna, la danza popular (como actividad física femenina, no como contenido de la EF) y la danza educativa disfrutaron, primero con la gimnasia y luego con la EC, de una continua interrelación con la EF.

Nos parece importante destacar el hecho de que los enfoques de estos autores que aportan a la EC, nada tiene que ver con la danza entendida como imitación de patrones exactos y uniformes (pasos o coreografías determinadas), ya que esto contribuye a la pérdida de espontaneidad, sino al uso del cuerpo, estimulado por la música que es traducida por el alumno a través del movimiento, esto no quiere decir que el ritmo no se pueda trabajar desde la EC, al contrario, ya que es un concepto importante para adquirir la percepción espacio-temporal, toma de conciencia, coordinación, entre otros.

1.3.2. Aportaciones del teatro.

Doat al que Decroux atribuye el término de EC, *"piensa que el actor ha de ejercitar su cuerpo como una herramienta"* (Brozas, 2003). Doat desarrolló un método para potenciar la EC del actor *"estructurado en tres partes: la primera se dedica al conocimiento y al dominio corporal, la segunda a la solución de problemas corporales en la escena y la tercera titulada <la expresión con máscara> se centra específicamente en el desarrollo expresivo"* (Brozas, 2003). La EC es una base esencial en la formación del actor, utiliza los recursos teatrales fundamentados en el cuerpo, el rostro y la voz.

Grotowski, elaboró lo que se denominó "teatro laboratorio de Grotowski". Es un teatro psicofísico que otorga importancia el cuerpo y la voz de los artistas, liberando bloqueos e inhibiciones psico-físicas capaces de permitir al actor entregarse mejor a su papel. A pesar de su rígida disciplina, cimentada en el más preciso entrenamiento físico, sitúa al actor frente o entre los espectadores para lograr una auténtica y total comunicación a través de la

La expresión corporal.

improvisación. Grotowski (1999) realizaba en una sesión de entrenamiento actoral:

- 1) Ejercicios físicos: calentamiento, ejercicios de relajación muscular y de la columna vertebral, ejercicios de arriba hacia abajo, ejercicio vuelo, ejercicios de pies, piernas y brazos, saltos y volteretas, ejercicios caminando o corriendo basados en la forma de actuación de un tema concreto.
- 2) Ejercicios plásticos: ejercicios básicos, de composición y de máscara facial. Además incluye ejercicios de técnica vocal (colocación de la voz, trabajo de resonadoras, creatividad vocal...) y de respiración (consciencia y control de los tipos de respiración, alta, total...). Su valoración es: *"el ejercicio ayuda a la investigación. No es meramente una repetición automática"*(Grotowski, 1999).

Marceau, discípulo de Decroux, inspirado por el mimo contemporáneo, el cine mudo y la pantomima, integra técnica y poesía (Saumell, 2006). Su expresión de sentimientos, utilización del lenguaje no verbal, y control corporal repercute en la EC. Marceau acercó el mimo (lo definía como "el arte del silencio") al público, realizándolo más fácil, narrativo y cómico. Es considerado por los expertos como defensor de la vuelta atrás de la evolución del mimo contemporáneo (Brozas, 2003).

1.3.3. Aportaciones de las técnicas corporales sensibles y sociables.

Para Vigarello (2006) el cuerpo y su entrenamiento enfatizan un doble estudio de identidad, una manera doble de conocerse a sí mismo dentro de una sociedad que engrandece el desarrollo personal. El desarrollo corporal es para muchos una experiencia íntima, un ejemplo básico de explorar la identidad.

La Danzaterapia. Fux, discípula de Graham, toma como técnica la danza para *"crear un vínculo abierto, en donde cada uno de nosotros puede sacar de su cuerpo hilos, caminos, imágenes y puentes de comunicación. Y así modificarnos primero a nosotros mismos, y luego dar la posibilidad a otros"* (Fux, 1997). Para Fux (1981) la expresión y la creación corporal están intrínsecas en el ser humano independientemente de su estado cultural y su condición física. El movimiento es parte del individuo y si se facilita su

La expresión corporal.

expresión, los beneficios que obtendrá serán para todas sus actividades, en la vida privada o social. En su trabajo desarrolla la comunicación y la autonomía, considera que el movimiento corporal refleja estados emocionales internos y que el cambio en la gama de posibilidades del movimiento conlleva cambios psicológicos promoviendo salud y desarrollo, enfoque que influye en la EF. Tras un curso impartido en el INEF de Madrid, dijo:

"la gente que conoce mucho su cuerpo, como en este caso, ignora una gran parte de él que no ha sido explorada y con la cual no puede integrarse en su totalidad, es la parte sensible e inconsciente, que en especial los hombres – no solo los deportistas- tienen grandes reparos en aceptar" (Fux, 1981).

La psicomotricidad. La contribución de *"la psicología, la neuro-psiquiatría y la psico-neurología, en la comprensión de la motricidad y la psicomotricidad, (...). Estas no son sólo la base para la solución de problemas de la reeducación (...) sino también señalan un nuevo punto de vista que ilumina toda educación por el movimiento"* (Langlade y Rey, 1986). La psicomotricidad es la línea principal que se utiliza como medida de trabajo en la EC. Las primeras influencias de la psicomotricidad llegaron a la EF con Picq y Vayer, después con Le Boulch y finalmente con Lapierre y Aucouturier.

Vayer (1977) asevera que *"en el niño joven todo es expresión corporal: el ser entero participa en la acción y el niño reacciona con todo su cuerpo a las diversas situaciones propuestas por la actividad educativa"* (Le Boulch, 1995) confirma que por medio de la expresión *"el niño va a poder identificarse con los personajes sociales (...). Le gustarán las transformaciones, los disfraces. La posibilidad de tomar y comprender diversas actitudes que le permita el intercambio con los otros, es el signo de una cierta actitud para la socialización"*, es decir, evidencian cómo los estados emocionales del niño son vividos corporalmente y manifestados mediante las modificaciones del tono, apuntando que a través de un trabajo motriz se podían modificar conductas socio-afectivas. Este mismo autor propone para la escuela actividades de expresión espontánea sobre temas musicales. Por último, Lapierre y Aucouturier (1977) declaraban que: *"El ser humano expresa siempre por medio del gesto inconsciente su afectividad directa y espontánea pero es así mismo capaz de expresar conscientemente conceptos abstractos, sentimientos imaginados, nociones percepciones racionales (...). El gesto consciente se hace significativo expresando un significado afectivo o racional"*.

La expresión corporal.

Para ellos, cualquier experiencia se puede expresar mediante el gesto, esto nos conducirá hacia la EC, el ritmo y la danza (Lapierre y Aucouturier, 1977).

1.3.4. Aportaciones desde otros campos (psicología, pedagogía y otros).

La EC corporal recibió influencias de la pedagogía según Sierra (1999) de Freinet que apoyaba una educación sencilla y renovadora unida a una pedagogía de concienciación y liberación, y de Rogers (1995) que secundaba una educación no directiva. Éste enfoque se le conoce como el principio dialógico, cuyo precursor fue Freire (1970), muestra la necesidad de colaboración entre el orden y el caos para comprender la unidad en la diversidad a través del diálogo reflexivo y compartido (Wells, 2001) favoreciendo la comprensión de la contradicción como parte de la realidad educativa y profesional. Esta perspectiva dialógica se alimenta además de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999).

Bajo una orientación pedagógica-educativa, la EC inmersa en la EF debe contribuir al desarrollo integral a través de técnicas que favorezcan la exteriorización de lo más profundo de cada sujeto a través del cuerpo, con el movimiento creativo y espontáneo. (Coterón y cols., 2008; González-Sarmiento 1982; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; López-Tejada, 2002; Ortiz, 2001, 2002; Riera, Sansevero y Lúquez, 2008; Pelegrín, 1996; Riveiro y Schinca 1992; y Schinca 1988). Para Romero (1995), la EC es una disciplina cuyo objetivo es la actuación motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética. Utiliza el cuerpo, el movimiento y el sentimiento como instrumentos básicos para el desarrollo de sus finalidades, es decir, con la EC aúna el movimiento y el sentimiento.

Learreta (2000) afirma: *"el desarrollo de la materia de expresión corporal hace aflorar en el sujeto vivencias, sensaciones muy particulares, miedos y vergüenzas, deseos y rechazos al compartir propuestas de trabajo con otras personas; debido principalmente a que la expresión corporal es un contenido en sí misma que moviliza la dimensión motriz del sujeto en su estrecha relación con la socio-afectiva"*.

Para Pelegrín (1996), profesora de INEF de Madrid e investigadora, la EC necesita la vivencia corporal (Santiago, 1985), un entrenamiento (Bossu y Chalagui, 1986) de movimientos básicos y la creación de secuencias de

La expresión corporal.

movimiento (Laban, 1987; Schinca, 1988;) una creación individual y colectiva (Bertrand y Dumont, 1973; Berge, 1985) junto con la capacidad de comentar la experiencia vivida y distinguir los gestos utilizados (Brikman, 1975; Pelegrín, 1978).

Stokoe (1976) en esta misma línea asevera que *"la expresión corporal, así como la danza, la música y las otras artes, es una manera de exteriorizar estados anímicos"*.

Desde esta orientación pedagógica-educativa, podemos concretar que la mayor parte de los autores otorgan gran importancia a la EC para el desarrollo de la vida afectiva del individuo utilizándola para exteriorizar el mundo interno de la persona.

A partir de una orientación pedagógica-educativa-artística Motos (1983), define la EC como: *"el conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica"*, añade que la EC es un *"movimiento con intención comunicativa (...) que implica estimular, abrirse a las sensaciones, afinar los sentidos despertando la sensibilidad, darse cuenta de lo que se percibe aquí y ahora"* (Motos, 2003a).

La perspectiva psicológico-terapéutica, la encontramos en Berge (1985), especialista en danza y bailarina considera que nuestras vivencias quedan impresas en el propio cuerpo y que por medio de la EC podemos conocer cómo y quiénes somos realmente.

También Stokoe (1978), bailarina y educadora, afirma que la EC mejora el conocimiento corporal que a su vez ejerce una influencia subjetiva, principalmente a nivel afectivo.

Esta orientación psicológico-terapéutica, al igual que las otras orientaciones, anteriormente citadas (pedagogía y pedagógica-educativa), otorga la valía de la EC en el proceso de exteriorización y comunicación de emociones, sensaciones o vivencias del individuo en su relación con los demás y con el entorno.

La expresión corporal.

Siguiendo en el ámbito de la EF, desde una orientación psicomotriz, Lapiere y Autouturier consideran que *"a través de la forma de moverse de nuestros alumnos y alumnas, podemos hacernos una idea de sus emociones inconscientes, ya que muchas veces, se revelan a través de su expresión simbólica"* (Lapiere y Aucouturier, 1985).

En esta misma orientación, Le Boulch (1978) entiende la EC como *"la traducción de reacciones emocionales y afectivas profundas, ya sean conscientes o inconscientes"*.

Según el enfoque psicomotriz, de estos últimos autores, se deduce que una alteración motriz (inadecuada organización espacio-temporal) tiene su origen en algún conflicto afectivo, subrayando de nuevo la vinculación del cuerpo con el contenido emotivo.

A partir de estas consideraciones expuestas desde los diferentes ámbitos (Psicología, Pedagogía, Danza y EF) con una orientación pedagógica-educativa, en el ámbito de la EF, entendemos que la EC tiene por objeto el estudio del cuerpo con el movimiento como elemento de expresión, comunicación y creación para la formación integral del individuo, resaltando la valía que tiene el movimiento como modo de búsqueda y conocimiento personal debido principalmente a la relación que existe entre la vida psíquica y la experiencia motriz dónde la vivencia y la reflexión son herramientas fundamentales en nuestro trabajo. La EC se entiende como una forma de lenguaje que favorece la exteriorización del mundo interno; pensamientos, sentimientos, emociones e ideas a través del cuerpo y su movimiento. Se le considera una disciplina en la que sus objetivos se sustentan en el cuerpo, el movimiento y el sentimiento. Encontramos en todas las definiciones la valoración de la vivencia afectiva desde la vivencia corporal en la que se reconoce su valor integral. En este sentido Ruano (2003) apunta: *"Con la expresión corporal buscamos una educación vivenciada, desde el propio cuerpo, entendiendo éste como una unión psicofísica en su relación con el espacio, el tiempo, los objetos y el resto de personas que le rodean. Esta educación, que va más allá de la simple experiencia motriz nos permite transformar las emociones, alterarlas, jugar con ellas, exteriorizarlas, identificarlas, etc"*.

Desde la psicología, la EC recibe influencias del psicodrama de la mano del psicoanalista vienés Moreno utiliza una forma de psicoterapia basada en ensayos de teatro improvisado para ayudar al individuo a renacer sensaciones, emociones, olvidando así sus problemas y convirtiéndose en creadores

La expresión corporal.

productivos (Kavanaugh, 1995). Su trabajo tiene, por un lado, influencias del movimiento freudiano, que otorga gran importancia al cuerpo como fuente básica de energía y caja de resonancia de las emociones, las ideas, las sensaciones, los sentimientos y su forma de manifestarse a través de la conducta. Por otro lado, los efectos beneficiosos de la representación teatral como catarsis, control y relajación para la vida cotidiana (Moreno, 1972).

También, el concepto de inteligencia emocional proporciona al sistema educativo la facultad de enseñar a los alumnos/as a expresar, identificar y gestionar sus emociones. Es evidente que todos estos aspectos se pueden y se deben trabajar desde la EC. Existen actualmente técnicas corporales como la Danza Movimiento Terapia, la Eutonía o la Antigimnasia, que plantean trabajos corporales con las emociones aplicables al ámbito de la EC educativa.

Además, nos parece también significativa la aportación que concede la música a la EC, dándole un importante protagonismo el rock and roll de los años 50, que fue capaz de despertar la expresión y exteriorización de emociones y sentimientos a través de su música y su baile a la juventud de la época. Más tarde, con la llegada de los Beatles, se fomenta la expresión de una sociedad inconformista y rebelde que tiene una forma particular de ser, sentir y compartir utilizando la música como una forma de expresión de esa realidad. Por otro lado la EC también estuvo marcada por los cambios sociales vividos en la época en la que se gestó esta disciplina.

Como se ha señalado en el apartado 1.3 (el nacimiento de la expresión corporal), desde el ámbito cultural occidental, el acontecimiento de Mayo del 68 marcó el origen de determinadas prácticas corporales reivindicando algunos derechos, pertenecientes a un individuo que quiere ser libre y que entiende que su cuerpo siente, disfruta y se expresa, surgiendo bajo estos principios los movimientos sociales de protesta por una nueva forma de vida, la liberación sexual, el movimiento hippie. En este contexto, Motos (1983) afirma que: *"entre las grandes contribuciones que los aires de renovación y esperanza que el Mayo del 68 aportan a la cultura actual, junto a la música rock, el arte pop, las experiencias sicodélicas y los movimientos contraculturales se sitúa la expresión corporal"*.

Bruscia (1987) asevera que *"la música puede brindar un medio no verbal de auto expresión y comunicación o servir como un puente conectando canales verbales y no verbales de comunicación. Cuando es usada de manera no verbal la improvisación musical puede reemplazar la necesidad de palabras y por lo*

La expresión corporal.

tanto proveer una forma segura y aceptable de expresar conflictos y sentimientos que son difíciles de expresar de otra forma". Dentro de la EC nos encontramos muchísimas actividades que combinan la música, el juego y la comunicación. Con la música podemos activar o relajar al alumnado en función de la finalidad de nuestro trabajo.

En el campo de las ciencias sociales, la preocupación por el lenguaje del cuerpo da lugar a otras ciencias como es el caso de la kinesia o kinesia que estudia las pautas de la conducta de la CNV en el ser humano. También la proxémica se centra en el estudio de la utilización del espacio personal como medio de comunicación, ambas ciencias están implícitas en el desarrollo de la EC (Hall, 1973).

A la vista de las conceptualizaciones expuestas de la EC desde los diferentes campos (psicología, pedagogía, danza, artes escénicas y EF) podemos afirmar que la EC se entiende como una forma de lenguaje del cuerpo, incluyendo el movimiento y el sentimiento que son la base en la que se apoyan sus objetivos para exteriorizar el mundo interno; pensamientos, sentimientos, emociones e ideas. En todas las definiciones encontramos el valor que se le da a la vivencia afectiva desde la vivencia corporal, creando un "cuerpo expresivo" en el que se reconoce su valor integral.

1.4. La expresión corporal en el sistema educativo.

Parece ser que dentro del sistema educativo español no se ha favorecido la expresión de las emociones y tampoco se ha pensado en ellas a la hora de educar. La escasa atención prestada a la emoción puede deberse, entre otros factores, al modelo de pensamiento poscartesiano, dominante en Psicología hasta nuestros días. Este patrón sitúa el acento en el pensamiento y la razón como características ideales de los seres humanos y elimina las emociones o bien las entiende como elementos desorganizadores o perturbadores de la conducta (Riba, 1989). Como hemos indicado anteriormente, recientemente comenzamos a encontrarnos con trabajos sobre la IE como un aspecto importante del ser humano que se puede educar. Siguiendo ésta línea Lapierre y Aucouturier (1985) opinan que los procesos a los que menor valor se le da en el sistema educativo actual, los procesos inconscientes, son los que realmente otorgan mayor valor real y duradero.

Nuestro sistema conductual está compuesto de factores racionales y emocionales; sin embargo, ante determinadas situaciones las emociones se

La expresión corporal.

apoderan de nuestras reacciones y conductas; como cuando sentimos ira, vergüenza, miedo o tristeza (García, 1997a). Por tanto, es obvia la importancia de fomentar la capacidad para manifestar y reconocer de forma apropiada las emociones tanto en sí mismos como en los demás, ya que a partir del reconocimiento podemos conseguir más fácilmente el uso de las emociones adaptándolas a las circunstancias y momentos. Por lo que cuantiosos autores proponen una educación emocional, llamada también "escolarización de las emociones" o entrenamiento en HHSS (García, 1997a; Goleman, 1997, Kelly, 1987; Vallés y Vallés, 2000). El nuevo concepto educativo aspira a una educación que integre las dimensiones cognitivas con los aspectos afectivo emocionales de los alumnos/as. Esta nueva concepción tiene como finalidad potenciar la competencia emocional y social del alumno en los diferentes ámbitos (escuela, familia y tiempo libre) como parte de su educación (Goleman, 1997; Vallés y Vallés, 2000).

Ser hábil emocionalmente consiste en desarrollar razones, argumentos, motivos suficientes y apropiados que posibiliten mejorar nuestra autoestima y autoconfianza (Vallés y Vallés, 2000). Como resumen, podemos decir que la manifestación, el reconocimiento y el control o autogestión de las emociones nos permite moldearnos, adaptándonos adecuadamente a los cambios sociales e individuales, comportando con ello una salud física, psicológica y por ende una salud emocional, lo que mejora nuestra calidad de vida.

Dentro de los objetivos de la EC, se encuentra la comunicación y la creatividad. El niño que ha desarrollado sus sentidos correctamente tendrá unas buenas percepciones y será un *"niño seguro, capaz de investigar, sentir y expresarse tendrá una buena relación consigo mismo y con el mundo que le rodea"* (Botella 2003).

Según todos estos argumentos, está clara la necesidad de la EC en el sistema educativo; sin embargo, datos recogidos por diferentes investigaciones (Vaquero, 2003; Montávez, 2012) confirman lo que por desgracia sigue siendo una realidad en el entorno escolar, el hecho de que la EC apenas si tiene cabida en las sesiones de EF (aunque aparezcan dentro de sus contenidos). La EC en EF no se lleva a la práctica por desconocimiento de la materia o por incapacidad o desmotivación por parte del profesorado. Una situación que pretendemos cambiar desde un enfoque de trabajo emocional-corporal idóneo para favorecer las relaciones humanas y que puede adaptarse a la formación del profesorado.

La expresión corporal.

Nuestro estudio a través de la EC está basado en los cuatro dominios fundamentales de la IE de Goleman (2003) y las inteligencias múltiples de Gardner: a) conciencia emocional correcta, b) utilizar la emoción para favorecer la actividad cognitiva, c) conciencia social y, d) autogestión emocional. En relación al desarrollo de la competencia social y ciudadana en relación a la EF el Real Decreto 1513/2006 dice. *"Las características de la Educación Física, (...), la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, (...). Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad"*. Las HHSS están implícitas en la dimensión comunicativa de la EC (Ortiz, 2002; Learreta, Sierra y Ruano, 2005 y Coterón y cols., 2008) y los procesos creativos colectivos son un referente en las estrategias expresivas (Arteaga, Viciano y Conde, 1997, Pérez-Roux, 2008a y Montávez y Zea, 2009). Las aportaciones que representan las HHSS según Kaufman (1994) son que a mayores HHSS, menor vergüenza, miedo y ansiedad.

Creemos imprescindible la autoconciencia a través de la vivencia para conocer-se y reconocer-se corporalmente, que en el caso de la EC conlleva características de dimensiones (expresiva, creativa, comunicativa y estética) muy cercanas al desarrollo personal y a la gestión emocional, ya que la EC *"mejora la espontaneidad y creatividad, influyendo positivamente en la autonomía y confianza"* (Cañizares y Carbonero, 2009). En la visión de Goleman sería la conciencia, la autogestión y, por último, las HHSS que, aplicado a las competencias en la EF, contribuye de forma primordial al desarrollo de la competencia social y ciudadana, ya que: *"La EF ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad(...)"* (Real Decreto 1513/2006). Entendiendo las HHSS como la adaptación al medio y entre los individuos necesitamos, por un lado, la empatía que hace que comprendamos a otros individuos, ya que según la RAE la Empatía es: *"identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro"*, o lo que es lo mismo conocer las emociones ajenas, habilidad que conlleva a la comprensión de los otros y, por otro, actividades cooperativas con lo que se alcanza el conocimiento individual y el dominio de las HHSS. A través de esta vivencia-experiencia se llega a una reflexión que ayuda al desarrollo emocional individual y a adaptarse al medio, ya que el hecho de ser consciente de nuestra vivencia emocional y ser capaz de entender la emoción ajena nos proporciona un punto de inflexión que se traduce en una adecuación de nuestro comportamiento ante las distintas situaciones que aparecen en nuestra vida.

La expresión corporal.

1.4.1. La EC en el área de EF.

En este apartado se hace un recorrido por las diferentes corrientes, conceptos y/o ideas que contribuyen a la conexión de la EC en la EF. Nuestro cuerpo en movimiento o inmóvil es esencial como medio de interacción con nuestro hábitat. *"La manifestación motriz presenta distintas vertientes en función de su intención o finalidad. La Expresión Corporal como disciplina se ocupa del desarrollo de la dimensión expresiva de esta manifestación, que responde a un infinito territorio de posibilidades que hacen de ella una excepcional forma de colaboración al crecimiento personal y social"* (Coterón y cols., 2008). La EC reúne todas las expresiones motrices que poseen intención de manifestar el mundo propio y de ponerlo en común con los demás a través de procesamiento de creación original con un componente estético significativo (Sánchez y cols., 2008).

Learreta, Sierra y Ruano (2009) realizan una selección y estructuración de los contenidos en EC que parten de las siguientes tres dimensiones: expresiva, comunicativa y creativa. Coterón y cols. (2008) y Sánchez y cols. (2008) añaden una dimensión más, la dimensión estética, constituyendo en total cuatro dimensiones (figura 1):

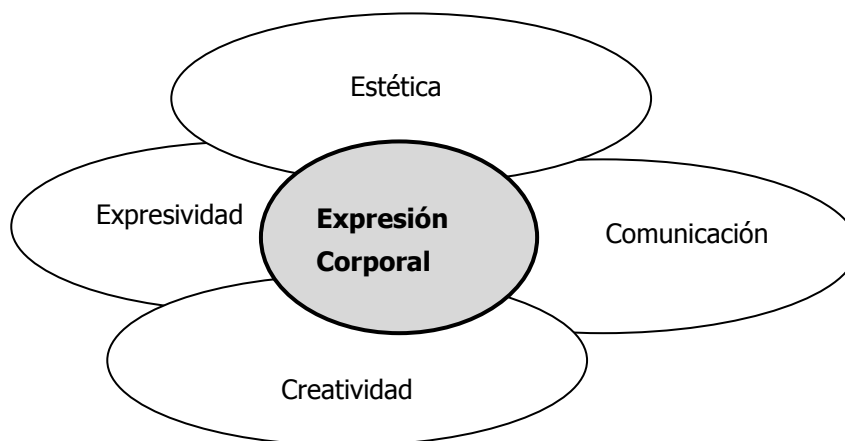


Figura 1. Dimensiones de la EC (Sánchez y cols., 2008).

La expresión corporal.

La EC está constituida principalmente por estas cuatro dimensiones; expresividad, comunicación, creación y estética. Todas ellas están implícitas en la práctica pero para su mejor comprensión se muestran por separado según Coterón y cols. (2008) y Montávez (2012).

a) La dimensión expresiva.

Para la adquisición y desarrollo expresivo se precisan tres etapas para una adecuada incorporación en la concepción real personal. A) La toma de conciencia corporal (bases físicas); B) La vivencia emocional (bases expresivas); y C) La consolidación de las habilidades expresivas. Hacemos esta distinción conceptual para entender la progresión cualitativa, ya que en realidad, todos esos componentes están interrelacionadas y componen la EC.

- 1) La toma de conciencia corporal. Bases Físicas. Conocer y sentir el cuerpo para entrar en contacto con su realidad corporal, sería la primera fase encaminada al trabajo de expresividad, *"se persigue que la persona se conozca a sí misma respecto a sus posibilidades de expresar a través de todo su cuerpo; y cómo eso provoca un autoconocimiento y una autorrealización consciente de lo que quiere expresar"* (Arteaga, Viciano y Conde, 1997). Esta toma de conciencia debe realizarse desde el cuerpo en quietud y en movimiento, basándose en la experiencia personal y que en palabras de Schinca (1988) *"se basan en la vivencia de sensaciones propioceptivas del cuerpo en reposo o en movimiento: contracción muscular, relajación, distensión controlada; vivencias de las sensaciones articulares,..."* El trabajo de esta fase se continúa realizando con cada nueva vivencia, ya que las nuevas experiencias provocan que cada persona adapte los nuevos conceptos a sus características personales.
- 2) La vivencia emocional. Bases expresivas. El hecho de la propia conciencia corporal, provoca una vivencia emocional que experimenta el individuo alcanzando la consciencia de sus capacidades y posibilidades físicas (bases físicas) de la EC.

Hay que conocer los elementos que componen el propio cuerpo en movimiento (bases físicas) para poder transformarlo conscientemente en un movimiento expresivo, creativo y orgánico vinculándolo a la emoción a la que va relacionado. Nuestro cuerpo expresa cuando hay una emoción y ésta tiene relación con *"el funcionamiento tónico muscular, las actitudes posturales, los*

La expresión corporal.

procesos psíquicos (...). La musculatura refleja nuestro estado emocional, se contrae, se relaja, se mueve libremente en función de la situación a la que nos enfrentemos”(Ruano, 2009).

Las bases expresivas están íntimamente relacionadas con las calidades del movimiento y éstas están, a su vez, conectadas con el cuerpo, el espacio y el tiempo, bases en las que tradicionalmente se ha cimentado el trabajo de EC. A través de estas calidades o energías se constituye la expresividad corporal (Schinca, 1988; Coterón y cols. 2008).

La competencia emocional (Goleman, 1996)⁷ y la competencia comunicativa o social (Goleman, 2006)⁸ son elementos fundamentales dentro de la expresividad de cada individuo que se desarrollan con la EC y que creemos importantes para realizar nuestro estudio, pues nos parece esencial que el individuo sea capaz de adaptarse y relacionarse en la sociedad actual. Potenciando la inteligencia emocional y social a través de la EC partiendo del entorno educativo.

- 3) Consolidación de las habilidades expresivas. Nuestro cuerpo expresa, nuestras inquietudes, emociones, ideas, sentimientos a través del movimiento. *"A través del movimiento expresamos nuestro mundo interno, nos manifestamos en el mundo, compartimos, lo comprendan o no nuestros estados de ánimo, nuestra vida interior y nuestra relación con el entorno”*(Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

Cuando surge en nosotros la intención de mostrar nuestro mundo personal, a través del movimiento, se transforma en una acción reveladora llena de simbolismo y emoción. Es entonces cuando hablamos de habilidades expresivas *"como conductas motrices conscientes puestas en acción de forma significativa por la persona para manifestarse plenamente. La integración de las bases físicas y expresivas en la realidad de la propia personalidad es el fin último del desarrollo de la expresividad”*(Coterón y cols. 2008).

7 La emoción según Goleman (1996:473), "se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias de la acción que lo caracterizan".

8 "La receptividad social del cerebro nos obliga a entender no solo el modo en que los demás influyen y moldean nuestro estado de ánimo y nuestra biología, sino también el modo en que nosotros influimos en ellos" (Goleman, 2006: 26).

La expresión corporal.

- b) La dimensión comunicativa. Es el proceso con intención de interrelación con los demás a través del lenguaje del cuerpo. Para Ruano (2004) la EC dota al movimiento de un valor expresivo, comunicativo y estético que todo individuo debe desarrollar. También Jaritonski (1996) opina que el movimiento es propio al ser humano como parte de lenguaje de comunicación y expresión.
- c) La dimensión creativa. Hace referencia a los procesos de construcción fundamentados en el pensamiento asociativo y divergente orientado a la consecución de resultados novedosos y elaborados. La EC según Stokoe (1990) es una actividad cuyo eje gira en torno al cuerpo que se concibe como unidad inseparable, sensitiva, psicológica, social, motriz y fuente de creación. El enfoque de educación creativa está orientada a formar a personas dotándolas de iniciativa con medios y confianza capacitándola para resolver problemas (Guilford, 1978).

La creatividad es conceptuada en referencia a cuatro indicadores: originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración (Marín y De la Torre, 2000; Cachadiña, 2009). Para Ealy (1998) la creatividad permite combinar ideas, sentimientos, emociones generando una nueva creación, lo que conlleva a nuevas ideas, sentimientos y a fomentar el desarrollo personal. La creatividad en el sistema educativa favorece la libertad, la autonomía y ayuda a la propia identidad (Stokoe, 1990; Montávez, 2001b).

- d) La dimensión estética. El lenguaje corporal es comunicativo en la medida que sirve para la creación grupal y para la investigación de producciones artísticas que sacien las necesidades y expectativas (artista, participante, espectador y observador) en la representación creativa-educativa (Montávez, 1998; Larráz, 2008; Pérez-Roux, 2010). En éste proceso se realiza el proceso creativo grupal a través de una producción de equilibrio, composición y armonía.

Tras estos planteamientos, es entendible que, estas dimensiones manifiestas de la EC, en el área de EF, deberán encargarse también de los valores humanos mínimos de convivencia a través de planteamientos lúdicos saludables.

La expresión corporal.

Encontramos, en el ámbito educativo, el descontento por la carencia de autonomía, de libertad, de expresión estaba instalada desde hacia tiempo y los años sesenta trajeron la utopía de la re-evolución (Mayo del 68). Las ideas de coeducación, independencia, emotividad,...introducidos por Neill (1975) y manifestados en su escuela "Summerhill" (Popenoe, 1981), reanudando la importancia del educador como guía de la educación en libertad y en contacto con la naturaleza (Rousseau, 1983), explorando habilidades educativas basadas en el trabajo en equipo, el compromiso y la confianza (Makarenko, 1981), la educación personalizada y no directiva (Rogers, 1995), la expresividad como medio hacia la autorrealización personal (Maslow, 2000) y la pedagogía la liberación y de la conciencia (Freire, 2005) se difunden en todo el mundo.

Al mismo tiempo, la percepción e incorporación de las vivencias están estrechamente vinculadas a la cultura, según ésta, nos expresamos verbal y corporalmente. Kuriyama (2005) nos invita a *"reconsiderar incesantemente nuestros propios hábitos de percepción y de sensación, y a imaginar posibilidades alternativas de ser, de experimentar el mundo de nuevo"*. Ya que *"en nuestro ser confluyen emociones, sentimientos, pensamientos, experiencias diversas, relaciones interpersonales, y todo lo captamos y lo expresamos a través de nuestro cuerpo"* (Kalmar 2003b). Es decir, habitamos un cuerpo personal y único que, partiendo de la información filogenética, se va constituyendo con la experiencia socializadora inmersa en la realidad cultural (Sánchez y cols., 2008).

Otra anexión, como ya se ha mencionado en el apartado 1.1.1. (La expresión corporal. Aspectos conceptuales), es la de Bara (1975) que integra en sus técnicas elementos de relajación como el Yoga, utiliza la creatividad individual, el ritmo, el equilibrio, el espacio, los grados simbólicos, abstractos y figurativos, logrando ser una de las teorías coherentes del Ser.

Por un lado, la Gimnasia Escolar Natural Austriaca, en los 60, Gerhard Schmidt, profesor de EF ha impartido cuantiosos cursos de juegos y danzas. Su gimnasia, basada en los principios pedagógicos de Sybold, *"concede valor a la experiencia práctica, al realismo y la objetividad en el ejercicio; este debe presentarse como un reto personal tangible y que suscite interés por su dificultad intrínseca, que exija a la totalidad del ser, que implique la solidaridad mediante la practica en común"* (Hernández, 2007). Esta gimnasia ha influido en España en la filosofía del trabajo de la EC en EF en EP porque realza el espíritu lúdico y las danzas recreativas en la EF.

La expresión corporal.

Por otro lado, Pearson (1964) expone que las actividades rítmicas para los primeros grados incluyen los ritmos básicos y creativos, el canto y los juegos populares. Y para los grados superiores las danzas sociales, de creación y folklóricas agregando que: *"las actividades creadoras de naturaleza no-musical caben en dos clasificaciones básicas: (1) aquellos movimientos que se llaman miméticos y cuentos dramatizados (...); y (2) los movimientos completamente libres (...) ambos tipos de actividad creadora tienen amplia aplicación en el nivel de la temprana niñez"* (Pearson, 1964).

Dentro de la Gimnasia Neosueca, 1965, ayudada por el Consejo Escolar Sueco se pretendió unir las materias de música y gimnasia en Primaria (Sierra, 2000). En el texto oficial se valoraba ampliamente los ejercicios de improvisación, de creación, de expresión, la educación estética, la utilización de la música y la formación de niños autónomos y dinámicos. De forma casi simultánea, aproximadamente en 1963, la aportación de Beckman (1985), profesora de EF, creadora de la Gimnasia Jazz (basada en la Danza Moderna) dota de gran importancia a la música, la cual estimula y despierta la emoción y los sentimientos que forman parte de la expresión del alumnado. Sus objetivos educativos son: la integración social, la creatividad, el goce por el movimiento, la mejora de la salud y condición física. Es una danza-gimnasia fácil abierta a todo el mundo independientemente de la aptitud física en donde su trabajo se fundamenta en el papel central de la música como "inductor" de la emotividad a través del movimiento, es una de las mayores aportaciones de esta época en el campo de la EC.

Históricamente, a partir de Mayo del 68 es cuando se vive una verdadera revolución en el ámbito de la EF gracias a la revista Francesa Partisans, en su número 43 dedicado íntegramente a una perspectiva crítica del deporte. Gleysse citado en Sierra (2000) afirma que los textos aparecidos en este número *"tuvieron el efecto de una bomba en los medios deportivos y en los medios de la Educación Física-Deportiva"*. Estos sociólogos pusieron de manifiesto la necesidad de una EF más creativa y humanista con menos normas y menos directiva (sin implicaciones socio-políticas) que el deporte, actividad que dominaba la EF de la época y donde la EC aparecía como una de las posibilidades más significativas (Sierra, 2000). Brohm en 1976 edita dos artículos: *"Tesis sobre el cuerpo"* y *"Tesis sobre el deporte"*, ese mismo año, en la revista Quel Corps? (dedicada a la investigación pluridisciplinar del cuerpo) en Brohm (1982). Desde entonces la sociología crítica en el ámbito de la EF ha seguido desarrollándose, influyendo notablemente en la pedagogía crítica y expresiva.

La expresión corporal.

Más tarde, Stokoe, años 70, creó la Primera Escuela Argentina de EC-Danza. Su encuentro con Gerda Alexander influyó en su técnica de EC, a la que llamó Sensopercepción. En 1980, en Argentina se reconoció el título oficial de Profesorado Nacional de EC (Sánchez, 2009). Para Stokoe la EC es lenguaje expresivo individual y colectivo. En sus juegos, siempre presentes en sus clases, se unifica la idea del ser humano único, integrado y creativo junto con los conceptos de goce, afectividad, armonía, convivencia y alegría (Kalmar, 2003a), enfocados hacia la filosofía de Educación por el Arte. Sus enseñanzas influyeron en España en el ámbito de la EC en EF gracias a sus libros y cursos.

En la gimnasia masculina se realizan actividades expresivo-corporales a través de Hanebuth y Dallo, que no fueron totalmente aceptadas, según los siguientes testimonios: Suaudeau (1967) la educación por el ritmo *"interesa especialmente, pero no en forma exclusiva, a la mujer"*; Sierra (2000) citando a Legrand y Ladegaillerie (1970) creían que los hombres se sentirían ridículos realizando ciertos ejercicios de gimnasia educativa; Motos (1983) indica que en la EF la EC *"se reduce a una actividad reservada esencialmente a la formación física femenina"*; Vázquez (1989) señala que en los años 60 la *"EC se reducía a la danza y a las gimnasias rítmicas, sobre todo para chicas"*; During (1992) afirma que la EC estaba *"casi siempre reservada a las chicas"*; y, finalmente Learreta, Ruano y Sierra (2006) aseveran que *"la expresión y la comunicación, la libre exteriorización de las emociones y la comodidad en las relaciones interpersonales son tradicionalmente adscritas a las mujeres"*.

Personas influyentes como Bertrand y Dumont (discípulas de Decroux) y Fromantel establecerán en los años 60 la EC en la EF (Sierra, 2000). Bertrand, Dumont (1973) y Fromantel apuntan que la danza no está excluida en la EF, ni es exclusiva de las chicas y aseveran (Sierra, 2000), además, gracias a su mente abierta e intuitiva, plena de inquietudes las llevó a seguir cursillos en el extranjero con Laban, Joos, Wigman, Chladek, Kreuzberg, entre otros. Lo que las propició a realizar en la enseñanza una elaboración inteligente y personal entre la danza moderna europea, la clásica y la educación rítmica, organizando los primeros cursillos para divulgar la danza moderna, el jazz y la EC en el mundo universitario, que estaba sometido a instrucciones oficiales que sólo incluían las danzas rítmicas.

Encontramos un trabajo de investigación en el Institut Regional d'Education Physique de Toulouse, dónde se creó el Groupe de Recherches en Expression Corporelle (GREC), dirigido por Bonange y constituido por profesores de EF masculina, con formación y experiencia deportiva y gimnástica (Sierra, 2003). Este grupo proponía una pedagogía más abierta, de continua

La expresión corporal.

investigación, basada en dinámicas de grupo y en la continua reflexión, fundaron una revista en dónde narraban sus experiencias expresivo-corporales: Cahiers du GREC que abrió vías a los futuros docentes de EF en el ámbito de la EC.

En la década de los 70, se comienzan a conocer diferentes métodos, técnicas y estilos de la danza, así como técnicas corporales expresivas de conciencia corporal, se ahonda en la conciencia oriental, el teatro corporal y el arte de movimiento. Se incrementan las investigaciones pedagógicas y científicas basadas en el movimiento expresivo (psicoterapias corporales, educación por el arte...) uniéndose las diferentes técnicas y ámbitos. Según Denis (1980) incluso el Ministro de Educación francés, en 1972, dirigiéndose a la Comisión de Renovación Pedagógica, apoyó que *"la actividad motriz, psicomotriz y sociomotriz es actividad primera y fundamental"*.

Según lo expuesto, la EC aporta a la EF una filosofía vitalista, un enfoque saludable, una interdisciplinariedad intrínseca, una pincelada artística al movimiento y un compromiso en relación a los valores mínimos de convivencia; sus elementos fundamentales son el cuerpo expresivo-comunicativo, el espacio físico-emotivo, el tiempo técnico-individual y las energías o calidades de movimiento (Montávez, 2001a); y su metodología juega con lo lúdico y la concentración, lo complicado y lo sencillo, la técnica y la improvisación, el intelecto y la emoción, lo corriente y lo artístico (Motos y García, 1990).

Para finalizar con este punto, en el que hemos aportado suficientes datos que constituyen aportes importantes de la EC en la EF, nos parece significativo y a la vez triste el hecho de que en recientes estudios a los libros de texto para la asignatura de Educación física en la etapa de Secundaria Obligatoria como el de González Pascual (2003), en el que comprueban, en la muestra analizada, que en los libros de texto los contenidos curriculares de la EC son menores en relación a los de la Condición física y los Juegos y Deportes. Además evidencia, la asociación sexista en lo que ha venido siendo habitual desde principios de la EC. En resumen, según estos estudios, en los que podemos incluir también los libros de texto, se corrobora que se continúa asociando a la actividad masculina (fuerza, deportes colectivos, entre otros) que se engloba dentro de los contenidos de la Condición Física y los Juegos y Deportes y a actividades femeninas (flexibilidad, movimientos expresivos, ritmo, entre otros) adjudicadas a la EC.

La expresión corporal.

1.4.1.1. En España.

La EC llegó a principios de los 70 a través del teatro, la música y la psicomotricidad, constituyéndose posteriormente como disciplina independiente. Entre los pioneros en EF, encontramos a González-Sarmiento (Sierra, 2000), músico y conocedor de la psicoterapia grupal, quien decía: *"la expresividad es la capacidad para darse a conocer, comunicar y exteriorizar aspectos sensibles o racionales de su personalidad auténtica y le permite comunicar sus afectos y emociones, liberarse y crear"* (González-Sarmiento, 1982) y a Ana Pelegrín, directora de teatro, pedagoga y escritora (profesora del INEF de Madrid). En esta época la formación en EC se debía buscar en cauces no formales como las Escuelas de Verano es el caso de la asociación Proexdra (Profesorado por la Expresión Dramática) que ofrecen encuentros y cursos relacionados con la educación por el arte del movimiento (teatro danza, masaje creativo, contact dance, Match de Improvisación,....) En Granada, con especialistas como Laferrière, Thammers, Stella ... y los Movimientos de Renovación Pedagógica que ofertaban cursillos entre los que destacan las escuelas de verano del Grupo de Rosa Sensat y la Escola d'Expressió i Psicomotricitat de Carmen Aymerich en Barcelona, o Acción Educativa de Madrid. En estos lugares el profesorado de EF hallaba una EC libre, espontánea y creativa en colaboración con expertos como: Alonso, Pelegrín, Stokoe, Schinca, Carvajal o Fuenmayor entre otros. Por suerte en las últimas décadas estos cursos formativos han ido creciendo paulatinamente.

En la década de los 70 hay un enfrentamiento en EF entre los modelos físicos deportivos establecidos y los pioneros flujos expresivos en el que el triunfador será el movimiento físico-deportivo, a pesar de los innumerables autores que publican libros de índole expresivo-corporal en España (Bossu y Chalagui, Dropsy, Kesselman, Salzer o Pelegrín), dejando por lo tanto, un espacio marginal a las corrientes expresivas dentro de la EF. Pero gracias a las publicaciones de estos libros, al menos, se incluye por vez primera, la EC dentro del marco legal en las nuevas Orientaciones Pedagógicas de 1970.

1.4.1.2. En la escuela.

La inclusión de la EF en el ámbito escolar ha sido intermitente, *"tanto en el orden de las disposiciones legales, (...), como en lo que respecta a la práctica cuya incidencia fue muy desigual ya que en ocasiones fue prácticamente nula o minoritaria"* (Vázquez, 1989). Para la EC aún ha sido más complejo según asegura During (1992) estas prácticas forman *"un universo asimilable al del*

La expresión corporal.

deporte. Cuando éste pretende reinar sólo, ellas se presentan como un obstáculo a su hegemonía. Nada sorprende pues en que ellas se encuentren asociadas, con frecuencia debido a un desconocimiento del minucioso trabajo que exigen, a los discursos que, en función de análisis, de elecciones políticas y sociales, se oponen al reino del todo poderoso deporte”.

Tras muchas vicisitudes, por fin, la EC alcanza la legislación educativa, es decir, la EC se convierte en un contenido legislativo, muy joven, con poca historia en la EF. Se percibe levemente por primera vez en la Ley General de Educación (LGE), explícitamente en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y se afianza como contenido autónomo en la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Creemos interesante describir y comprender el marco legislativo para poder conocer el recorrido que ha tenido la EC dentro de la EF, pudiendo así verificar si verdaderamente con el paso de los años y las diferentes legislaciones, los contenidos de EC se les está otorgando la misma importancia como a los deportes en el ámbito de la EF.

1.4.1.3. En la ley del 70 o Ley General de Educación (LGE).

La Ley del 70, en su artículo 16, en relación a la EF en la EGB, señala: *"La formación se orientará (...) a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico deportiva".* Esta mención abre una vía a los contenidos de la EC, estamos de acuerdo con Ruano (2004) en la inclusión de la EC en EF por *"la función estético/comunicativa que se le otorga al movimiento. Este posee un valor expresivo y comunicativo y por tanto el individuo debe desarrollar esta capacidad".*

Pelegrín (1996) puntualiza que en los años setenta surgen distintas tendencias experimentales en la EC como forma de abertura a una escuela creativa y, por fin, se incluye en el curriculum de la Reforma Educativa de 1970, en los planes de formación de docentes de EF.

La expresión corporal.

Los objetivos generales que establece la Comisión Ministerial de Planes y Programas de Estudio y Evaluación, en el curso 1970-1971 para la EGB, son: *"desarrollo físico y adquisición de destrezas sensomotrices, de agilidad y fuerza corporal y de los valores de la educación deportiva"* (p. 17)⁹. Asimismo, se insta a que el área de Expresión Dinámica engloba la *"educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc"* (p.36)¹⁰; y justifica que estos aspectos están interrelacionados en la Primera Etapa de la EGB.

Para Motos (1985), la expresión dinámica es un término: *"totalmente equívoco. En una determinada teoría escolar constituye un conjunto complejo constituido por elementos de Educación Física, Música, Psicomotricidad, Expresión Corporal, Expresión Dramática, etc. En algunos casos se ha impartido como una asignatura más, mediante la cual el alumno ha de adquirir los aprendizajes básicos. En otros (...). La emoción, el instinto, el cuerpo sensorial, la improvisación han constituido su esencia. Y por último, hay quien la plantea como un lenguaje total, una actividad globalizadora"*.

Según la profesora Vázquez (1989), a lo largo del siglo XX se han ido configurando tres corrientes educativas sobre el cuerpo: la educación físico-deportiva (cuerpo acrobático), la educación psicomotriz (cuerpo pensante) y la EC (cuerpo comunicación). Los contenidos de la expresión dinámica en la primera etapa de la EGB están basados en las dos últimas, pero estamos de acuerdo con Coterón (2007) en que no hay orientaciones metodológicas mínimas para realizarlas sin deformarlas, ni profesorado preparado, salvo excepciones, para compartir los contenidos relacionados con la EC.

Para Vázquez (1989) los contenidos tradicionales de la EF por la diferente consideración del cuerpo (adaptado a los nuevos cambios sociales y culturales) a través de la EC provocan confrontaciones a las formas deportivas y competitivas.

Además acuñamos, a todo lo anteriormente expuesto, y basándonos en Coterón (2007) citando a Cagigal (1970) quien realizó una investigación, siendo la muestra todos los centros del mundo que impartían estudios de EF, en el período 1969-1972 mostrando unos resultados que corroboran que no existía la asignatura de EC en ningún plan de estudios, sólo se considera la danza (folklórica, moderna o social y/o el ritmo).

(9) Editados en Vida Escolar, 13

(10) Vida Escolar, 13 COMISION MINISTERIAL DE PLANES, PROGRAMAS DE ESTUDIO Y EVALUACIÓN (1970-1971).

La expresión corporal.

Es decir, un innovador y un tanto desconocido contenido como era la EC, se presenta además sin un marco conceptual definido en aquella época. Debido a esta situación, todo parece indicar, que la impartición de esta materia fue en función de la inquietud y formación del profesorado.

Los indicios de la EC se encuentran en la Expresión Dinámica, distribuyéndose los contenidos de la primera etapa de la EGB junto a los de Música. (Cap. II, art. 16 de la Ley del 70); proponiéndose incluso, posibles actividades para esta etapa, dividiéndolas en: actividades de música, canto, dramatizaciones y actividad psicofísica general (Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación, 1970-1971). Manteniendo una metodología globalizadora y gradual, según Learreta, Ruano y Sierra, (2006) en relación a las actividades apuntan que: *"propuestas de trabajo que se adapten, en función de los objetivos que se quieran conseguir, a las características del alumnado con el que se trabaje, a su desarrollo y a sus intereses"*.

No mencionamos la segunda etapa de la EGB, ya que no aparecen contenidos ni actividades relacionadas con la EC en EF, sólo en el área de Formación Musical. Esto, *"unido a que el planteamiento de la Educación Física en la Segunda Etapa se ciñe más al modelo físico-deportivo, hace pensar que el legislador concibe la Expresión Corporal como un contenido más importante en las primeras edades"* Coterón (2008). Se elimina totalmente la EC en la EF en esta segunda etapa y justificado por Rodríguez (2003) quien afirma: *"Tras la guerra civil, el deporte se convertiría en un elemento de afirmación del régimen. La EF pasó a ser obligatoria en todos los niveles de enseñanza, siempre respetando la separación de sexos y dependiendo de un ministerio distinto al de Educación, la Secretaría General del Movimiento, a través del Frente de Juventudes para los varones y la Sección Femenina para las mujeres"*.

La inexistencia de una formación especializada del profesorado junto a la falta de instalaciones y recursos en los centros provocara que la EF en la escuela *"será impartida por los profesores de este nivel educativo, sin ningún tipo de preparación específica en la materia"* (Zagalaz, 1999).

Según Pelegrín (1996) la EC procede *"de distintos enfoques de las técnicas corporales, y es por ello que al arrancar desde distintos puntos los objetivos y contenidos difieran. El punto de partida, objetivos/metodología, diferencian los matices de visión ante el cuerpo expresivo"*.

La expresión corporal.

Como hemos apuntado según estudios e investigaciones realizados, se continúa observando en la actualidad (2013) que la práctica de la EC en un amplio elenco del profesorado de EF sigue siendo una actividad que no se practica o apenas si se realiza sesiones de ella, queremos por ello remarcar que *"El movimiento es inherente a todo ser humano, es parte del lenguaje de comunicación y expresión. La escuela, desde sus orígenes, ha negado la presencia de ese cuerpo expresivo, y aunque la EF se ocupó del movimiento puso más énfasis en el logro de habilidades y destrezas, buscando disciplina el cuerpo, y relegando la posibilidad de placer y goce del propio movimiento"* (Jaritonski, 1996).

1.4.1.4. En la LOGSE.

La LOGSE establece la Ordenación General del Sistema Educativo, declara los fines, criterios organizativos y elementos del currículum, desarrollados en el Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

Este sistema educativo, más flexible y con mayor calidad da relevancia al conocimiento y dominio de las distintas formas expresivas, se vislumbra, ahora sí, contenidos de EC en el ámbito de EF en todos los niveles de enseñanza obligatoria: Infantil, Primaria y Secundaria (Arteaga, 2003). Se recoge un bloque de contenido específico de la EC en la EF (Ortiz, 2002).

Dentro del currículum se apuntaba la concepción hacia el desarrollo de un cuerpo vivenciado (Learreta, 2004) indagando desde los objetivos a la búsqueda de autonomía y el enriquecimiento personal a través de las prácticas físicas y motrices. Con los contenidos, la estructuración en conceptos, procedimientos y actitudes hace que la diversificación en el tratamiento de los mismos pueda favorecer la formación integral del individuo (Learreta, 2004) desde los reconocimientos de diferentes aprendizajes. Incluye como materia obligatoria la EF que será dada por Maestros Especialistas: *"La educación Primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente"* (Artículo 16).

La EC participa en el desarrollo de todas las capacidades y contribuye especialmente a alcanzar el objetivo general de EP expresado en el apartado "b" del Real Decreto 1344/1991, artículo 4:

La expresión corporal.

- b) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, CORPORAL, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

En la introducción del Real Decreto 1344/1991, LOGSE MEC (1992a)¹¹, se destaca las siguientes funciones del Área de EF: de conocimiento, de organización de las percepciones, anatómico-funcional, hedonista, agonística, de compensación, higiénica, catártica, estética, expresiva, comunicativa y de relación. Todas estas funciones tienen relación con la EC en EF, pero concretamente, las dos últimas están íntimamente relacionadas con el contenido de EC:

- La Función Estética y Expresiva, a través de las manifestaciones artísticas que están basadas en la Expresión Corporal y en el movimiento.
- Y la Función Comunicativa y de Relación, ya que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento para relacionarse con otras personas en toda clase de actividades físicas.

Aquí se incluye dentro del área de EF como contenido fundamental la EC, entendiéndose la educación a través del cuerpo y el movimiento no sólo desde aspectos perceptivos y motrices, sino que se amplía con otros de carácter cognitivo, expresivo, estético, comunicativo y de sociabilización, es decir, otorga la importancia al cuerpo desde todos sus aspectos incidiendo sobre la formación de hábitos de higiene y salud, hábitos de comportamiento y hábitos hacia la práctica de la actividad física, así como desarrolla las capacidades del alumnado, utilizando como sostén principal el cuerpo y el movimiento desde un enfoque holístico (aspectos físicos, motrices, cognitivos, afectivos y sociales) desde la EF. La EC se centra en los aspectos cualitativos del movimiento y en el desarrollo del lenguaje corporal pero participando, en todo momento, con los mismos objetivos y principios de la EF. Es decir *"El cuerpo entendido como la fuente que nutre nuestro aprendizaje y desarrollo personal, como el puente que vincula nuestra riqueza interior con la de la vida exterior, a través de la expresión creativa y de la amplia gama de lenguajes corporales. El cuerpo es el instrumento que nos permite participar activamente en la sinfonía de la vida; es emoción y sentimiento, pero también razón y fuente de experiencia, aprendizaje, conocimiento, percepción, intuición y comunicación"* (Sefchovich y Waisburg, 1992).

(11) Real Decreto 1344/1991

La expresión corporal.

En el Real Decreto 1344/1991, dentro de los Objetivos Generales se determina que la Educación Física en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.
5. Utilizar sus capacidades básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.
7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en los que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

La expresión corporal.

8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

La EC colabora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas capacidades expuestas a través de sus contenidos y actividades e incide de forma directa y explícita en el objetivo nº 8, ya que este subraya la dimensión comunicativa y expresiva del cuerpo. A este respecto indican Romero y Pacheco (1995) que este objetivo es para resaltar la dimensión comunicativa del movimiento y que debe ampliarse con otros códigos y lenguajes. En esos códigos y lenguajes (gestuales y corporales) están integradas las capacidades expresivas, de comprensión, lúdicas y creativas, capacidades que enriquecen las posibilidades comunicativas del alumnado a través de sus ideas, sentimientos y experiencias vividas.

Los contenidos de la EC en EF en Primaria se establecen en dicho Decreto (1344/1991) ampliando el concepto tradicional de contenidos incluyendo el aprendizaje de los conceptos, el conjunto de procedimientos para adquirir el conocimiento y el sistema de valores, normas y actitudes necesarias para su logro. Dicha concepción atiende a aspectos cualitativos, funcionales y fundamentales en la formación holística del alumnado. Estos deberán coexistir en la realidad práctica, pero es interesante su análisis por separado a la hora de programar la EC para no excluir ninguna dimensión y el propio decreto elabora una guía de los contenidos de la EC en EF atendiendo a tres campos: procedimental, actitudinal y conceptual. (Tabla 1)

La expresión corporal.

Contenidos de la Expresión Corporal (conceptos, procedimientos y actitudes) MEC		
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<p>1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. *Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento. *Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización.</p> <p>2. El ritmo: estructuras rítmicas, "tempo".</p> <p>3. Las calidades del movimiento y sus componentes: *Pesado, ligero, fuerte, suave, rápido, lento. *Objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad y duración.</p> <p>4. Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.</p>	<p>1. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.</p> <p>2. Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.</p> <p>3. Reproducción de secuencias y ritmos, Y adecuación del movimiento a los mismos.</p> <p>4. Práctica de bailes, inventados, populares y tradicionales de ejecución simple</p> <p>5. Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con las actitudes, sensaciones y estados de ánimo.</p> <p>6. Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.</p>	<p>1. Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.</p> <p>2. Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.</p> <p>3. Interés por mejorar la calidad del propio cuerpo.</p> <p>4. Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.</p>

Tabla 1 Contenidos de la EC en EF (MEC).

En 1992, el MEC edita el libro: "Propuestas de Secuencia de Educación Física. Primaria" (MEC, 1992). En este escrito aparece el contenido El cuerpo: Expresión y comunicación desarrollado en los tres ciclos de Primaria y diferenciando los contenidos en Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Tabla 2.

Bloque 3. El cuerpo: Expresión y comunicación
PRIMER CICLO
<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo instrumento de expresión y comunicación. El gesto como movimiento natural. • El ritmo: asociar ritmo y movimiento natural. • Conocer las calidades de movimiento: rápido, lento. • Relación entre el lenguaje expresivo corporal y el lenguaje musical.
<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través del juego y de forma espontánea, con movimientos globales y libres y asociados a elementos rítmicos. (Por ejemplo: andar como osos, como gigantes, etc.; moverse según

La expresión corporal.

<p>diferentes sonidos).</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión y representación de situaciones de la vida cotidiana del niño, en casa, en la calle, en el colegio; y de la comunicación mediante la imitación de modelos (animales, vegetales y minerales).• Reproducción de secuencias y ritmos sencillos, adecuando el movimiento a los mismos; globalmente, utilizando solo las extremidades superiores, solo las extremidades inferiores.• Practicar de forma espontánea danzas.• Exploración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz (rápido, lento, etc.).
<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none">• Participación activa y espontánea en todas las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresiva.
<p>SEGUNDO CICLO</p>
<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none">• El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. El gesto asociado a la mímica, danza y dramatización.• El movimiento asociado a las estructuras rítmicas más simples (compás binario y de cuatro tiempos).• Elementos cualitativos del movimiento. El tiempo (rapidez, lentitud). Peso (movimientos fuertes y ligeros). Espacio (cómo nos movemos y en qué dirección).• Relación entre el lenguaje expresivo corporal y el lenguaje oral.
<p>Bloque 3. El cuerpo: expresión y comunicación</p>
<p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none">• Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta la parcelación corporal en: cabeza, tronco y extremidades; los sentidos a utilizar, los ritmos y el espacio en situaciones referidas a aspectos internos (alegría, desconsolación, etc.) o externos a él (tormenta, el otoño, etc.).• Utilización personal del gesto y del movimiento para la expresión, la representación y la comunicación de historietas fenómenos naturales, vivencias personales, etc., manifestándolo mediante el mimo, la danza o la dramatización.• Reproducción de secuencias y ritmos y adecuación del movimiento a los mismos, combinando las diferentes partes del cuerpo.• Realización de bailes populares y tradicionales de ejecución simple.• Exploración e integración de las calidades de movimiento ya exploradas, relacionándolas con sensaciones y estados de ánimo. (Cansancio/pesado, alegría/ligero, enfadado/fuerte, dulce/suave, etcétera).
<p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none">• Actitud de interés en relación con el uso expresivo y comunicativo del cuerpo.• Valorar los recursos expresivos de sus compañeros.• Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.• Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.
<p>TERCER CICLO</p>
<p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none">• El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. Danza, mímica y dramatización.

La expresión corporal.

<ul style="list-style-type: none">• El movimiento asociado a las estructuras rítmicas (compases binario, cuaternario y terciario).• Elementos cualitativos del movimiento en relación a estructuras rítmicas.• Relación entre el lenguaje corporal y otros lenguajes.
Procedimientos <ul style="list-style-type: none">• Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza la mímica y la dramatización.• Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación de ideas, sensaciones, sentimientos, ya sean reales o imaginarios, del pasado o del futuro, etc.• Reproducción de secuencias y ritmos y adecuación de los movimientos a los mismos.• Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.• Elaboración de mensajes mediante simbolización y codificación del movimiento.
Bloque 3. El cuerpo: Expresión y comunicación
Actitudes <ul style="list-style-type: none">• Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.• Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intención.• Interés por descubrir nuevas y mejores posibilidades del movimiento, que ayude a comunicarse mejor con los demás.

Tabla 2. Propuestas de secuenciación de EF en EP. El cuerpo: Expresión y comunicación (MEC, 1992).

Como vemos, por vez primera, dentro de la legislación educativa, aparecen los contenidos específicos de la EC dentro de los contenidos de EF.

Por todo lo expuesto, no es de extrañar que muchos profesores de EF, habituados a las prácticas tradicionales, sintieran una oposición a la EC que fue vinculada definitivamente a la EF por la LOGSE. Ya que las disciplinas de origen (Psicología, Teatro, Pedagogía o Gimnasia) y las asignaturas vinculadas (Música y Expresión Dinámica) no estaban dentro de su enfoque metodológico. Es decir, la EC supone un choque ideológico para las concepciones más tradicionales de la EF (Vázquez, 1989) vinculadas al acondicionamiento físico y al deporte (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

La EC forma parte de la EF muchas veces con carácter marginal (Pujade-Renaud, 1975; Vázquez, 1989; During, 1992), puede ser debido al incompleto consenso que existe en su conceptualización, por las diferentes influencias (danza, teatro, psicología...) o bien, por la oposición ideológica tradicional vinculadas con el acondicionamiento físico y el rendimiento deportivo, lo cierto

La expresión corporal.

es, que esta realidad crea indecisiones en relación a qué se debe enseñar en EC (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

En definitiva, a partir de la LOGSE la EC se hace visible, revalorizándose sus contenidos pedagógicos gracias a la reforma educativa.

1.4.1.5. En la Ley Orgánica de Educación o LOE.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), consolida la EC en EF y aparece como contenido independiente en la Orden ECI/2211/2007. Dentro del apartado de los principios pedagógicos de la LOE encontramos plena unión entre la EC y las finalidades que se deben alcanzar.

Aunque el conjunto teórico de la ley es inconexo con el horario diseñado al ámbito motriz y a las competencias seleccionadas como básicas en el desarrollo holístico del alumnado (Fernández, 2008) en relación a la LOGSE, pertenecientes a este área en cada uno de los niveles de etapa de la EP (Orden ECI/2211/2007)¹².

La finalidad de la LOE en la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las HHSS, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo. Muchas de estas finalidades están en total conexión con la EC. Apoyándonos, además, en el artículo 19 de la LOE que dice: *"la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajaran en todas las áreas"*.

(12) ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria de la LOE.

La expresión corporal.

En la introducción de la orden ECI/ 2211/2007 se especifica que el área de EF tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa; con lo que se orienta, en primer lugar, al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida; se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas a aquellas necesidades, individuales y colectivas que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo; es responsable de crear hábitos de práctica saludable así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima; contribuye a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio gracias a sus actividades lúdicas y a la experimentación de nuevas y diferentes posibilidades motrices; potencia valores tales como el respeto, la aceptación individual y colectiva o la cooperación, ayudando al alumnado a establecer relaciones productivas con los demás en situaciones de igualdad; y finalmente potencia la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal.

El desarrollo de las competencias básicas en la Expresión Corporal dentro del área de Educación Física.

Nos encontramos en el Real Decreto 1513/2006 un nuevo concepto, las competencias básicas, que consisten en revalorizar los saberes vivos, conectados a las prácticas sociales (Perrenoud, 2001). Estas competencias deberá haberlas desarrollado el alumnado durante la enseñanza básica contribuyendo a ello todas las áreas curriculares de la Educación Primaria. Las competencias básicas permiten reconocer aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientados a la aplicación de los saberes adquiridos. Su consecución deberá capacitar al alumnado para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Las 8 competencias básicas, que se reconocen según el Real Decreto 1513/2006, para Educación Primaria son:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.

La expresión corporal.

6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Las competencias corresponden a las capacidades que se expresaban como objetivos generales de Educación Primaria en la LOGSE añadiendo como innovación, el tratamiento de la información y la competencia digital como ya aparecía en la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE).

La contribución que la EC en EF en la consecución de las competencias básicas son las siguientes:

La EF contribuye fundamentalmente al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, *"mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud"* (Real Decreto 1513/2006). Siendo esta área clave para que el alumnado adquiriera hábitos saludables, mejore y mantenga su condición física a lo largo de la vida. Ya que las actividades físicas expresivas otorgan beneficios para la salud desde un enfoque holístico (Stokoe, 1990; Rodríguez, 2008; Delgado y Tercedor, 2008), gracias a sus amplios y variados contenidos y actividades en la Educación Primaria como alternativa recreativa del tiempo de ocio (Mateu, 2008a y Montávez y Zea, 2009). Y también porque en toda sesión expresiva se realiza la vuelta a la calma (relajación holística) a través de técnicas saludables como la sensopercepción, el tai-chi (Montavez y Zea, 2004 y Ruano, 2009).

La EF contribuye de forma principal al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *"Las características de la Educación Física, (...), la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, (...). Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad"* (Real Decreto 1513/2006). Es decir, las HHSS comprenden la dimensión comunicativa en la EC (Ortiz, 2002; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Coterón y cols., 2008), sin embargo, en contraste con estas afirmaciones nos encontramos con la investigación de Ruano (2004) en la cual pone de manifiesto que no hay una correlación directa entre EC e incremento de las HHSS y comunicativas, aunque ella misma en las conclusiones observa que por diversas causas no tenidas en cuenta en la investigación, dicho

La expresión corporal.

resultado no se puede afirmar categóricamente, y los procesos creativos grupales son un referente en las estrategias expresivas (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; Pérez-Roux, 2008a; Montávez y Zea, 2009).

Podemos además añadir que *"la EF ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. (...) Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas"* (Real Decreto 1513/2006) y aseverar que todos estos elementos se pueden trabajar desde la EC ya que esta *"mejora la espontaneidad y creatividad, influyendo positivamente en la autonomía y la confianza"* (Cañizares y Carbonero, 2009).

La EF contribuye a la adquisición de la competencia cultural y artística. *"A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos"* (Real Decreto 1513/2006).

Cañizares y Carbonero (2009), afirman que *"se refiere a las ocasiones que nos brindan los contenidos relativos a la expresión corporal para descubrir las posibilidades de acción que tiene nuestro cuerpo en cuanto a su movilidad, plasticidad y expresividad"*, a través de la interdisciplinariedad con la poesía, la plástica, la música..., (Pelegrín, 2003 y Carvajal, 2003). Igualmente, contribuye a conocer el patrimonio cultural de la comunidad a través de la práctica de danzas folklóricas y populares y fomenta la interculturalidad con las danzas del mundo (Zamora, 1995; Montávez y Zea, 1998 y Mateu, 2008b).

La EF favorece la adquisición de la autonomía e iniciativa personal *"en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva. También lo hace si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas"* (Real Decreto 1513/2006), para Cañizares y Carbonero (2009) esto se consigue gracias a las metodologías participativas y activas y los estilos de enseñanza fundamentados en la investigación guiada y

La expresión corporal.

resolución de problemas de la EC, otorgando así, el protagonismo al alumnado. Al mismo tiempo numerosos autores como Delgado, (1991), Castañer y Camerino (1992), Laferrière (1997), García (1997b), Sierra (2000), Cuellar (2008) y Montávez y Zea (2009) aseveran que la aplicación de estas metodologías creativas e innovadoras representan a la EC.

"Por otro lado, esta área colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se contribuye en cierta medida a la competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital" (RD 1513/2006). Según Cañizares y Carbonero (2009) en relación a los estereotipos sexistas señalan que el sexo femenino se relaciona con coordinación y fragilidad mientras que el sexo masculino corresponde a la agresividad y fuerza. Estas nociones tienen relación con identificar durante años al deporte para y de niños y la expresión corporal y danza para y de niñas, valorándose más socialmente las actividades vinculadas con lo masculino (Fernández, 2002). Estas ideas tienen sus orígenes, entre otras cosas, en el predominio androcéntrico de los currículum de la formación del profesorado especialista en EF (Fernández, 2002). Es importante equilibrar la centralización hacia el deporte ejercida durante años (Blández, 2000 y Villada, 2006) y compensar en la práctica los bloques de contenidos de la EF para otorgar riqueza a la educación motriz del alumnado. Lo que la EC contribuye a acabar con estereotipos de género, relativos al cuerpo y al movimiento, fomentando la sensibilidad, la expresividad y el ritmo que estimulan a todo el alumnado.

También la EC utiliza las nuevas tecnologías, audiovisuales e informáticas mediante proyectos creativos (cortos teatrales, de mimo, vídeo danza, vídeo clip, entre otros) y como fuentes de recursos e información (registro de actividades, visionados de espectáculos, webs en línea, entre otros), que sirven para desarrollar, suplementar y transmitir el aprendizaje expresivo, así como fomentar su sensibilidad y goce por las actividades físico-expresivas mediante el lenguaje e interacción audiovisual e informática (Moreno, Tamayo y Vázquez 2004; Molero, 2008).

El área de EF contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, *"ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta"* (Real Decreto 1513/2006). *"Los juegos grupales y otras actividades habituales de clase, permiten al alumnado un importante intercambio de ideas, de posiciones de acciones y respuestas ante un problema*

La expresión corporal.

planteado por el docente, etc. Por ejemplo, a la hora de crear una coreografía, interpretar un juego dramático, etc” (Cañizares y Carbonero, 2009), potenciando las habilidades comunicativas a través del lenguaje no verbal, elemento fundamental de la EC (Rebel, 1995 y Ortiz, 2002). En EC incluimos una cuarta fase (reflexión compartida), se comparten ideas, sensaciones, emociones, sentimientos, opiniones y valoraciones en relación a lo vivido que nos lleva a la comunicación y a la reflexión grupal (Montávez, 1998, Sierra 2000 y Learreta, 2004), manteniendo en todo momento el respeto de las normas de una correcta conversación, escuchar, intervenir en el momento adecuado, con el lenguaje y la argumentación de ideas concretas y claras, contribuyendo pues a la adquisición de competencias del tratamiento de la información y de la comunicación lingüística

Hemos expuesto todas las aportaciones que nuestra área aporta a la adquisición de las competencias básicas según el Real Decreto 1513/2006. La única competencia que no contempla el Real Decreto en relación a nuestro ámbito es a la contribución al desarrollo de la competencia matemática, no compartimos este criterio, al contrario, nosotros estamos de acuerdo con Cañizares y Carbonero (2009) y Díaz y cols. (2009) ya que en EF es básico el conocimiento y dominio del espacio, líneas, formas, distancias o tiempo y específicamente en la EC el espacio (conciencia espacial, figuras y niveles espaciales) y el tiempo (pulso, tempo y ritmos) son algunos de sus elementos primordiales (Schinca, 1988; Arteaga, Viciano y Conde, 1997; Rueda, 2004; Montávez 2012).

Como se ha podido corroborar la EC es fundamental para la adquisición de todas y cada una de las competencias dado su carácter interdisciplinar y su enfoque holístico requeridas en EP. No hacemos referencias a las competencias del decreto 286/2007 del Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), ya que establece las mismas.

Aunque nos parece destacable el hecho de que no haya una competencia del cuerpo ni de la motricidad corporal, sobre todo, cuando en la introducción de la orden ECI/ 2211/2007 se especifica que el área de EF tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa; con lo que se orienta, en primer lugar, al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida; se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta a través de sus intenciones educativas a aquellas necesidades individuales y colectivas que conduzcan al bienestar personal y a

La expresión corporal.

promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo; es responsable de crear hábitos de práctica saludable así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima; contribuye a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio gracias a sus actividades lúdicas y a la experimentación de nuevas y diferentes posibilidades motrices; potencia valores tales como el respeto, la aceptación individual y colectiva o la cooperación, ayudando al alumnado a establecer relaciones productivas con los demás en situaciones de igualdad; y finalmente potencia la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal.

1.4.1.5.1. Objetivos de la EC en EF en Educación Primaria.

Según el decreto 286/2007 del Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la EP en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), en su Artículo 3 y de conformidad con el artículo 2 del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre establece como finalidades educativas las siguientes: proporcionar al alumnado su desarrollo personal y su propio bienestar adquiriendo habilidades culturales básicas y conocimientos para una correcta expresión y comprensión oral, lectora y de escritura, desarrollar su capacidad social, conseguir hábitos de trabajo y estudio y así como el progreso del sentido artístico, creativo y afectivo. También concreta en su Artículo 4, el apartado de los objetivos de la etapa que la EP contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje con los que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
- c) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la

La expresión corporal.

convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social, así como adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos.

- d) Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, y desarrollar hábitos de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de las áreas.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h) Conocer los hechos más relevantes de la historia de España y de la historia universal.
- i) Conocer y valorar su entorno natural, social, y cultural, situándolo siempre en su contexto nacional, europeo y universal, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo e iniciarse en el conocimiento de la geografía de España y de la geografía universal.
- j) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

La expresión corporal.

- k) Valorar la higiene y la salud, conocer y aceptar el cuerpo humano, respetando las diferencias, y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas.
- m) Conocer, respetar y apreciar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico de España, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y mejora con especial atención a las características de la Región de Murcia.
- n) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, así como una actitud contraria a la violencia, a los estereotipos sexistas y a los prejuicios de cualquier tipo.
- o) Conocer y valorar los animales y plantas y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- p) Fomentar la educación vial y las actitudes de respeto a las normas para prevenir los accidentes de tráfico.

La EC trabaja de forma concreta el objetivo K como contenido de la EF y el L a través de procesos creativos (Canales y López, 2002; Larráz, 2003; Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Pérez-Roux, 2008b). También gracias a la EC se adquiere las habilidades a, b, c, m y n mediante sus dimensiones; comunicación, expresividad, creatividad y estética (Coterón, y cols. 2008 y Learreta, 2008); y puede aumentar las capacidades e, f, g, i, j y l a través de propuestas interdisciplinarias (Pelegrin, 2003; Carvajal, 2003; Herrera y Llopis, 2008).

Con respecto a la enseñanza de la EF en Primaria, ésta tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades (MEC, Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, 2006):

La expresión corporal.

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

En Murcia, según decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la EP en la CARM, publicado el 12 de septiembre de 2007 dice que la EF en la etapa de EP tendrá como objetivo contribuir a desarrollar las capacidades siguientes:

La expresión corporal.

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Realizar de forma autónoma actividades físico-deportivas que exijan un nivel de esfuerzo, habilidad o destreza, poniendo el énfasis en el esfuerzo.
6. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea. Desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás.
7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética creativa y autónoma, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
8. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.
9. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando

La expresión corporal.

discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.

10. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.
11. Realizar actividades en el medio natural de forma creativa y responsable, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su protección y mejora.
12. Fomentar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y comprensión de las normas del juego.
13. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.
14. Conocer y practicar juegos y deportes tradicionales y populares de la Región de Murcia, como elementos para conocer su historia y costumbres.

A continuación presentamos una tabla como representación de los objetivos del MEC y los de la CARM (Tabla 3).

MEC Real Decreto 1513/2006	Comunidad Autónoma de Murcia (CARM) Decreto n.º 286/2007
1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.	1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los	2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los

La expresión corporal.

efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.	efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.	4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.	5. Realizar de forma autónoma actividades físico-deportivas que exijan un nivel de esfuerzo, habilidad o destreza, poniendo el énfasis en el esfuerzo.
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.	6. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea. Desarrollando actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás.
7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.	7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética creativa y autónoma, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos	8. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que

La expresión corporal.

culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.	previamente se establezcan.
	9. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
	10. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.
	11. Realizar actividades en el medio natural de forma creativa y responsable, conociendo el valor del medio natural y la importancia de contribuir a su protección y mejora.
	12. Fomentar la comprensión lectora como medio de búsqueda e intercambio de información y comprensión de las normas del juego.
	13. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de apoyo al área.
	14. Conocer y practicar juegos y deportes tradicionales y populares de la Región de Murcia, como elementos para conocer su historia y costumbres.

Tabla 3. Objetivos MEC Y CARM.

Como vemos, hay algunos objetivos de territorio MEC que coinciden totalmente con los de la CARM, son el caso del 1, 2, 3, 4; el 6 de territorio MEC corresponde al 7 de la CARM, aunque este incluye que sea de forma autónoma, el 7 de territorio MEC corresponde al 9 en la Comunidad Autónoma de Murcia y el objetivo 8 corresponde al 10 en Murcia, como se muestra en la tabla 4.

La expresión corporal.

Vamos a concretar las aportaciones que la EC ejerce sobre cada uno de los objetivos, anteriormente expuestos.

En relación al objetivo 1 (MEC y CARM), ya que la EC es un medio que se dirige a la comprensión de la actividad física desde la vivencia corporal a través de secuencias comunicativas, recreativas y afectivas.

Al objetivo 2 (MEC y CARM), a través de las distintas técnicas corporales invita al goce de la salud holística personal y a la calidad de vida social.

Al 3 y 4 (MEC y CARM), con la consecución de las calidades de movimiento el alumno potencia su dominio corporal, el tiempo y el espacio, permitiéndole una respuesta eficaz, individual y personal a cada escenario educativo o vital.

En relación al objetivo 5 (MEC) y 6 (CARM), con la aceptación y conocimiento de los límites como punto de inicio para desarrollar sus propios potenciales valorando más el proceso que la consecución de un resultado.

Al 6, 7, 8 (MEC) y 6, 7, 8, 9 y 10 (CARM), impulsa a realizar proyectos colectivos artístico-educativos, de tipo coreográfico o dramático, donde el consenso y la tolerancia son fundamentales, así como la valoración de los trabajos propios y ajenos (participante, creador y espectador), fomentando *"que el alumnado valore toda manifestación cultural artística propia o ajena cuyo fundamento sea corporal (danza, teatro, circo) y tome una triple actitud ante esta: de aprendizaje, de disfrute y de crítica"* (Montávez y Zea, 1998)

En el objetivo 12 y 13 trabajando actividades en relación a los temas en boga sobre la imagen corporal, fomentando por tanto la lectura y la utilización de las nuevas tecnologías (Moreno, Tamayo y Vázquez 2004 y Molero, 2008), audiovisuales e informáticas, mediante proyectos creativos (vídeo danza, cortos dramáticos, entre otros) y como fuentes de recursos e información (visionado de actividades, web en línea, entre otros).

En relación al objetivo 13 a través de diferentes técnicas corporales, reconociendo sus propios límites corporales y aceptando las normas para la contribución de la protección y mejora del medio natural.

La expresión corporal.

Finalmente, en el objetivo 14 con la realización de los diferentes bailes y danzas contribuye a conocer el patrimonio cultural de la comunidad a través de la práctica de danzas folklóricas y populares y potencia la interculturalidad con las danzas del mundo (Zamora, 1995; Montávez y Zea, 1998 y Mateu, 2008b).

Evidentemente, y tras lo expuesto, es obvio que todos y cada uno de estos objetivos se pueden desarrollar desde la EC, ya que forman parte de su filosofía e intenciones educativas. Destacamos el número seis como objetivo álgido de la EC, y uno de los principales objetivos que tenemos en cuenta como parte importante dentro de nuestro estudio "comunicando emociones". Este hace, específicamente, referencia a las dimensiones de la EC, expresiva, estética, creativa y comunicativa, en consonancia con otros lenguajes y códigos incrementan las capacidades de expresión y comprensión a través de la comunicación no verbal, el gesto o el lenguaje corporal etc., mediante propuestas creativas y lúdicas. *"Estas capacidades han de desarrollarse en contextos que supongan un enriquecimiento de las posibilidades de comunicación de los alumnos a través de sus propias ideas, sentimiento y experiencias vividas"* (Cañizares y Carbonero, 2009).

1.4.1.5.2. Contenidos de EC en EF en EP.

Siguiendo con el mismo Real Decreto 1513/2006 que estructura las enseñanzas mínimas de EP en el área de EF en cinco bloques de contenido, que son:

1. El cuerpo Imagen y Percepción.
2. Habilidades Motrices.
3. Actividades Físicas Artístico-expresivas (AFAE).
4. Actividad Física y Salud (transversal).
5. Juegos y Actividades Deportivas.

La expresión corporal.

En la EC podemos trabajar todos los bloques de contenidos, aunque la Orden ECI/2211/2007, de la LOE, hace referencia específicamente a la EC en el bloque 3, definiéndola como:

Bloque 3. AFAE. Se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tendido también en cuenta en este bloque.

Afirmamos además, como comprobaremos más adelante, ya que es base de nuestro estudio, cómo en cada uno de los ciclos se especifica la expresión y comunicación de emociones individuales y compartidas a través del cuerpo en cada uno de los ciclos (primer, segundo y tercer ciclo, respectivamente).

El Real Decreto 1513/2006, especifica que el desarrollo de las capacidades vinculadas a la motricidad, se aborda prioritariamente en los tres primeros bloques, los bloques tercero y quinto se relacionan más directamente con la adquisición de formas culturales de la motricidad, mientras que la educación para la salud y la educación en valores tienen gran afinidad con los bloques cuarto y quinto respectivamente. En esta última apreciación (salud y educación en valores) estamos en desacuerdo, ya que las técnicas corporales saludables forman parte importante de los contenidos de la EC al igual que opinan Delgado y Tercedor (2008) y Ruano (2009) y en el nacimiento y filosofía de la EC están vinculados los valores humanos (Stokoe, 1990, Montávez, 2001a y Montesinos, 2004).

El bloque de AFAE intenta estructurar los conocimientos seleccionados para esta etapa educativa, en el ámbito de la EC, atendiendo a éstos de forma integrada, conceptual, procedimental y actitudinalmente. Los contenidos procedimentales permitirán al alumnado sentirse competente en el plano motor, los actitudinales les servirán para afrontar de forma ética las complejas y numerosas situaciones que envuelven la actividad física así como las relativas a la cultura corporal y finalmente la adquisición de conceptos facilitará la comprensión de la realidad corporal y del entorno físico y social.

A continuación presentamos la secuenciación de contenidos por ciclos de las AFAE según la orden de 2007¹³, que amplía los contenidos en los distintos ciclos del Real Decreto 1513/2006.

(13) Orden ECI/2211/2007, 12 de julio, BOE núm. 173. Viernes 20 julio 2007.

La expresión corporal.

BLOQUE 3. AFAE.

CONTENIDOS: PRIMER CICLO.

- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con el tono muscular, la mímica facial, los gestos y los ademanes.
- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo y la intensidad.
- Realización de acciones corporales improvisadas en respuesta a estímulos visuales, auditivos y táctiles.
- Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.
- Práctica de bailes y danzas populares de ejecución simple.
- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.
- Observación y comprensión de mensajes corporales sencillos.
- Imitación de personajes, objetos y situaciones.
- Exploración de posibilidades expresivas con ritmos, objetos y materiales.
- Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal.
- Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse.

La expresión corporal.

CONTENIDOS: SEGUNDO CICLO.

- El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación.
- Utilización de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con la actitud, el tono muscular; la mímica facial, los gestos y los ademanes.
- Aplicación de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo o la intensidad en situaciones cotidianas.
- Adecuación del movimiento a estructuras espaciotemporales variadas.
- Ejecución de bailes y coreografías simples. Práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.
- Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Comprensión de mensajes corporales expresados por sus iguales.
- Recreación de personajes reales y ficticios. Escenificación de una situación sencilla.
- Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.
- Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración de las diferencias en el modo de expresarse.

BLOQUE 3. AFAE.

CONTENIDOS: TERCER CICLO.

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.

La expresión corporal.

- Experimentación con algunas técnicas expresivas básicas como mímica, sombras o máscaras.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales.
- Coordinaciones de movimiento en pareja o grupales en bailes y danzas sencillos.
- Identificación y práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Comprensión de mensajes corporales y de representaciones realizados de manera individual o colectiva.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Escenificación de situaciones reales o imaginarias que comporten la utilización de técnicas expresivas.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

Según Rebollo y Castillo (2010), en los tres ciclos se hace referencia al desarrollo de los siguientes contenidos:

- Posibilidades expresivas mediante el cuerpo, el movimiento y los objetos.
- Adecuación del movimiento a estructuras rítmicas, simples en el primer ciclo, y unidas a bailes y coreografías en los dos ciclos siguientes.

La expresión corporal.

- Imitación y representación de personajes con el lenguaje corporal.
- **Exteriorización de sentimientos y emociones mediante del cuerpo.**
- Colaboración en actividades expresivas y comunicativas.
- Respeto a las maneras de expresión de los demás.
- **Goce con la expresión y la comunicación del cuerpo.**

Exponemos a continuación los contenidos que corresponden a EC en EF en Educación Primaria de Primer, segundo y tercer ciclo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Tabla 4.

BLOQUE 3. Actividades físicas artístico-expresivas		
Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre CONTENIDOS CARM		
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento, exploración y experimentación de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento. • Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo. • Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas. • Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición. • Imitación de personajes, objetos y situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación. • Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta sus partes, los sentidos, el ritmo y el espacio. • Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo. • Adecuación del movimiento a estructuras espaciotemporales y ejecución de bailes y coreografías simples. • Expresión de 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal con espontaneidad y creatividad. • Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo. • Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples. • Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización. • Expresión y comunicación de

La expresión corporal.

<ul style="list-style-type: none"> ✿ Utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal. ✿ Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo. ✿ Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros. ✿ Posibilidades expresivas con objetos y materiales. ✿ Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal. ✿ Reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse. 	<p>emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Recreación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos. ✿ Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión. ✿ Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo. ✿ Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros. ✿ Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración y respeto en las diferencias en el modo de expresarse. 	<p>sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✿ Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales. ✿ Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros. ✿ Valoración de la iniciativa individual. ✿ Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal. ✿ Desarrollo de la capacidad de cooperación y trabajo en grupo. ✿ Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información, elaborar documentos y fomentar un espíritu crítico con relación al área.
--	--	---

Tabla 4. Contenidos de EC en EF en EP de Primer, Segundo y Tercer ciclo de CARM.

Veremos a continuación los contenidos LOE y los de CARM de primer ciclo (tabla 5).

BLOQUE 3. Actividades físicas artístico-expresivas	
ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, BOE núm. 173 CONTENIDOS MEC	Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre CONTENIDOS CARM
PRIMER CICLO	PRIMER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> ● Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con el tono muscular, la 	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Descubrimiento, exploración y experimentación de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.

La expresión corporal.

<p>mímica facial, los gestos y los ademanes.</p> <ul style="list-style-type: none">● Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo y la intensidad.● Realización de acciones corporales improvisadas en respuesta a estímulos visuales, auditivos y táctiles.● Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.● Práctica de bailes y danzas populares de ejecución simple.● Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.● Observación y comprensión de mensajes corporales sencillos.● Imitación de personajes, objetos y situaciones.● Exploración de posibilidades expresivas con ritmos, objetos y materiales.● Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.● Participación en situaciones que supongan comunicación corporal.● Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse.	<ul style="list-style-type: none">✿ Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo.✿ Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.✿ Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.✿ Imitación de personajes, objetos y situaciones.✿ Utilización del teatro y la mímica como medios para desarrollar la expresión corporal y la expresión no verbal.✿ Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.✿ Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros.✿ Posibilidades expresivas con objetos y materiales.✿ Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.✿ Reconocimiento de las diferencias en el modo de expresarse.
---	--

Tabla 5. Contenidos LOE y CARM de Primer ciclo.

Observamos diferencias entre los contenidos LOE y los de CARM de primer ciclo (tabla 5), de hecho no se recogen contenidos como:

- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo y la intensidad (calidades de movimiento).

La expresión corporal.

- Realización de acciones corporales improvisadas en respuesta a estímulos visuales, auditivos y táctiles.
- Práctica de bailes y danzas populares de ejecución simple.
- Observación y comprensión de mensajes corporales sencillos.
- Exploración de posibilidades expresivas con ritmos, objetos y materiales.

Realizamos a continuación una comparativa entre los contenidos de la LOE y los de la CARM en segundo ciclo en la tabla 6.

BLOQUE 3. Actividades físicas artístico-expresivas	
ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, BOE núm. 173 CONTENIDOS MEC	Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre CONTENIDOS CARM
SEGUNDO CICLO	SEGUNDO CICLO
<ul style="list-style-type: none"> ● El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación. ● Utilización de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con la actitud, el tono muscular; la mímica facial, los gestos y los ademanes. ● Aplicación de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo o la intensidad en situaciones cotidianas. ● Adecuación del movimiento a estructuras espaciotemporales variadas. ● Ejecución de bailes y coreografías simples. Práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno. ● Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación. ● Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta sus partes, los sentidos, el ritmo y el espacio. ● Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo. ● Adecuación del movimiento a estructuras espaciotemporales y ejecución de bailes y coreografías simples. ● Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento. ● Recreación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos. ● Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión. ● Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.

La expresión corporal.

<ul style="list-style-type: none">● Comprensión de mensajes corporales expresados por sus iguales.● Recreación de personajes reales y ficticios. Escenificación de una situación sencilla.● Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.● Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.● Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración de las diferencias en el modo de expresarse.	<ul style="list-style-type: none">● Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros.● Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración y respeto en las diferencias en el modo de expresarse.
--	---

Tabla 6. Contenidos LOE y CARM en Segundo ciclo.

En el segundo ciclo de contenidos de la CARM se excluyen contenidos que recoge la LOE (tabla 6):

- Utilización de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con la actitud, el tono muscular; la mímica facial, los gestos y los ademanes.
- Aplicación de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo o la intensidad en situaciones cotidianas.
- Adecuación del movimiento a estructuras espaciotemporales variadas.
- Ejecución de bailes y coreografías simples. Práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.
- Comprensión de mensajes corporales expresados por sus iguales.
- Y en Recreación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos, no añade la escenificación de una situación sencilla.

La expresión corporal.

En este segundo ciclo se sigue obviando las calidades de movimiento (aplicación de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, tiempo e intensidad/energía).

Por último presentamos una representación gráfica comparando los contenidos de la LOE y la CARM en tercer ciclo. Tabla 7.

CONTENIDOS	
BLOQUE 3. Actividades físicas artístico-expresivas	
ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, BOE núm. 173 CONTENIDOS MEC	Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre CONTENIDOS CARM
TERCER CICLO	TERCER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> ● El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal. ● Experimentación con algunas técnicas expresivas básicas como mímica, sombras o máscaras. ● Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. ● Coordinaciones de movimiento en pareja o grupales en bailes y danzas sencillos. ● Identificación y práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno. ● Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento. ● Comprensión de mensajes corporales y de representaciones realizados de manera individual o colectiva. ● Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales. ● Escenificación de situaciones reales o imaginarias que comporten la 	<ul style="list-style-type: none"> ✿ El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal con espontaneidad y creatividad. ✿ Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo. ✿ Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples. ✿ Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización. ✿ Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento. ✿ Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales. ✿ Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros. ✿ Valoración de la iniciativa individual. ✿ Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal. ✿ Desarrollo de la capacidad de cooperación y trabajo en grupo.

La expresión corporal.

<p>utilización de técnicas expresivas.</p> <ul style="list-style-type: none">● Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.● Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.	<ul style="list-style-type: none">● Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para recabar información, elaborar documentos y fomentar un espíritu crítico con relación al área.
--	--

Tabla 7. Contenidos LOE y CARM en Tercer ciclo.

Como podemos observar en la tabla 7, los contenidos de la CARM en el tercer ciclo omiten los siguientes contenidos recogidos por la LOE:

- Recoge experimentación con algunas técnicas expresivas básicas como mímica, pero suprime las sombras o máscaras.
- Coordinaciones de movimiento en pareja o grupales en bailes y danzas sencillos.
- Identificación y práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.
- Comprensión de mensajes corporales y de representaciones realizados de manera individual o colectiva.
- Escenificación de situaciones reales o imaginarias que comporten la utilización de técnicas expresivas.

En resumen, podemos afirmar que en estos tres ciclos no se incluyen partes tan esenciales dentro de la EC como son: las calidades de movimiento (posibilidades expresivas relacionadas con el espacio, el tiempo y la intensidad); la improvisación corporal a través de estímulos visuales, auditivos y táctiles, la comunicación corporal adquirida a través de la observación y comprensión de mensajes corporales, tampoco introduce la práctica de bailes y danzas populares, siendo incoherente que no exista este contenido desde el primer ciclo. Tampoco recoge la experimentación de formas expresivas que se pueden crear a través de ritmos, objetos y/o materiales. Y, por último, y no precisamente carente de importancia, en ninguno de los ciclos se contempla la observación, comprensión y escenificación de situaciones reales o imaginarias

La expresión corporal.

de mensajes corporales. Nos parece inadecuado esta restricción, ya que impulsar a realizar proyectos colectivos artístico-educativos de índole dramático donde el consenso y la tolerancia son fundamentales, así como la valoración de los trabajos propios y ajenos (participante, creador y espectador), fomenta *"que el alumnado valore toda manifestación cultural artística propia o ajena cuyo fundamento sea corporal (danza, teatro, circo) y tome una triple actitud ante esta: de aprendizaje, de disfrute y de crítica"* (Montávez y Zea, 1998). Sin entrar en valoraciones de porqué no se han incluido estos contenidos, sólo vamos a expresar que creemos que estas carencias significativas reducen, en mucho, la aportación que el área de EC aporta en la CARM, basándonos además en la afirmación que el currículo no se cerró en la LOGSE para asegurar el derecho de todos los alumnos a disfrutar de unas experiencias educativas consideradas fundamentales para su desarrollo y socialización. Ya que el motivo de no cerrar el currículo era para garantizar la autonomía curricular de los equipos docentes y del profesorado como condición indispensable para la mejora progresiva de la calidad de la enseñanza (Coll, 1991).

Como hemos comprobado, dos de nuestros principales objetivos en nuestra investigación están recogidos de forma explícita en los contenidos de cada uno de los ciclos de EP en la LOE. Para poder alcanzar los objetivos y contenidos que acabamos de exponer hay que preparar al alumno de forma holística y con una formación de calidad. Para ello sería conveniente dedicar una competencia explícita al ámbito motriz, que no recoge la LOE, además de dotar con una mayor carga horaria el área de EF y en consecuencia a la EC, ya que nuestro cuerpo: *"Él es nuestra única realidad aprehensible. No se opone a la inteligencia, a los sentimientos, al alma. Los incluye y alberga. Por ello, tomar conciencia del propio cuerpo significa abrirse el acceso a la totalidad del ser"* (Bertherat y Bernstein, 1990).

1.4.1.5.3. Orientaciones metodológicas para la EC en EF.

Según la LOE (2006), la EF crea un contexto educativo privilegiado para el desarrollo de actitudes favorables a la convivencia social y a los estilos de vida saludables. Por ello, las experiencias en torno a la motricidad y los aprendizajes cooperativos son básicos. En consecuencia, la EF ha de ir principalmente encaminada a la adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y a la competencia social y ciudadana a través de la actividad física. La percepción del propio cuerpo, del movimiento, la interacción con el entorno físico y la valoración de la actividad física como elementos indispensables para preservar la salud, así como la adquisición de HHSS que deben basarse en la vivencia (situaciones reales,

La expresión corporal.

prácticas y activas) y experiencia de situaciones educativas sin producirse discriminaciones que den respuesta a las motivaciones y necesidades del alumnado. También promover la utilización de la amplia variedad de posibilidades lúdicas y saludables que nos ofrece la actividad física, para la organización del tiempo libre, gozando y utilizando aquellas que más se adapten a sus gustos.

En el primer ciclo se enaltecerá la libre experimentación y el descubrimiento guiado. En los ciclos segundo y tercero en EC los planteamientos van desarrollándose conservando el estilo no directivo (Castañer y Camerino, 1992; Manzano y cols. 2003; Learreta, 2009), hacia la mejora de la competencia motriz y la eficacia del gesto mediante la resolución de objetivos y problemas complicados donde se priorizará la presencia de actividades expresivas. Incluyendo, además, actividades corporales artístico-educativas, procesos creativos y proyectos colectivos encauzados a la consecución de la competencia cultural y artística, desarrollando la sensibilidad, la estética y la creatividad (Pérez-Roux, 2008b; Sánchez, 2008). De forma intrínseca se fomenta una actitud sin prejuicios de género a través del disfrute personal y grupal con la vivencia de estas actividades.

En relación a la organización de la sesión en EF tendrá una primera fase de implicación y animación (preparación expresiva), una segunda fase de mayor duración dedicada a los objetivos fundamentales de la sesión en la que se inserten agrupaciones cooperativas donde se pueda exigir la máxima intensidad física (implicación creativa) y una tercera fase para volver a la calma que puede y debe adoptar formas muy variadas pero que debe incluir también de manera intencionada y periódica aspectos relacionados con la recuperación y el bienestar personal (relajación holística). En EC incluimos una cuarta fase (reflexión compartida), en donde se comparten ideas, sensaciones, emociones, sentimientos, opiniones y valoraciones en relación a lo vivido que nos lleva a la comunicación y a la reflexión grupal (Montávez, 1998, Sierra 2000; Learreta, 2004). Aunque en toda actividad física hay una implicación intelectual, con esta cuarta fase conseguimos verbalizar para volver a construir la secuencia de manera más eficiente y preparada creando nuevos aprendizajes y aprender a aprender de forma autónoma. De hecho, la importancia actual de la EF en nuestra sociedad es un excelente argumento a tratar, temas como la imagen corporal, la salud o los estereotipos físicos los podemos abordar fomentando reflexiones de carácter procedimental, con enfoques críticos como el planteamiento de la complejidad de las actuales percepciones sobre el cuerpo. Además de que se incluye el respeto de las normas de una correcta conversación, escuchar, intervenir en el momento adecuado, con el lenguaje y la argumentación de ideas concretas y claras, contribuyendo pues a la

La expresión corporal.

adquisición de competencias del tratamiento de la información y de la comunicación lingüística, amén del lenguaje no verbal. Todos estos temas son pilares para procesos y proyectos artístico-educativos en EC (Montávez y Zea, 2004; Learreta, Ruano y Sierra, 2006).

La EF tiene un gran potencial para la consecución de contenidos actitudinales vinculados con las HHSS (Fraile, 1995, Manzano y cols., 2003; Montávez, 2004; Sáenz-López y cols., 2004). A través de la realización de las diferentes actividades de EC se acontecen diversas situaciones a través de juegos de cooperación, de afirmación y de resolución de conflictos en las que se evidencian todo tipo de actitudes y valores (Montesinos, 2004; Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Montávez y Zea, 2009). La participación del docente es observar, descubrir actitudes y valores individuales y colectivos, estimulando y administrando instrumentos de diálogo, de reflexión y de consenso que se deriven de ellas.

Por otro lado, para garantizar una calidad educativa, se tomaran medidas curriculares y organizativas en función a la diversidad del alumnado, realizando las adaptaciones oportunas en las programaciones para que se adecuen a la realidad grupal y flexibilizando las sesiones en relación a las necesidades individuales, por lo que las propuestas abiertas son idóneas en EC ya que originan respuestas múltiples, divergentes y personales (Sierra 2000; Montávez y Zea, 2004), así como los estilos creativos los más apropiados (Delgado, 1991), ya que la labor docente precisa una reformulación continua de las actividades físicas para la asimilación de los contenidos, la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje y la consecución de los objetivos.

Finalmente, el trabajo en grupo es básico en la propuesta metodológica, ya que formar parte de un equipo implica compartir unos objetivos, confiar en los compañeros, dar y aceptar apoyo, todo esto conlleva a la adquisición de una serie de actitudes y valores fundamentales para cualquier tipo de actividad humana, es por esto que en EC gozamos de los procesos creativos colectivos y los proyectos cooperativos artístico-educativos (Montávez, 2001b; Pérez-Roux, 2008a; Sánchez, 2008).

Podríamos remarcar que, para educar a individuos, si se diera *"Más libertad y fluidez de la educación, más hincapié como placer, más espacio para el juego desestructurado, menos obsesión por el aprovechamiento máximo del tiempo, menos presión para que los pequeños imiten las costumbres de los*

La expresión corporal.

adultos” (Honoré, 2008), quizá nuestro sistema escolar formaría realmente a seres humanos saludables.

1.4.1.5.4. Evaluación de la EC en EF en EP.

La evaluación del sistema educativo es un componente esencial para el progreso de la educación (LOE, 2006), debiendo realizarse en los distintos ámbitos como son: el proceso de aprendizaje del alumnado, el desarrollo educativo, la actividad del profesorado, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias administraciones educativas.

La evaluación en EF y, por tanto, en EC, debe constituir un proceso continuado que permita adaptar el currículo y la intervención educativa a las necesidades del alumnado en dónde se propone utilizar un tipo de evaluación cualitativa que permita asimilar adecuadamente el proceso de aprendizaje, al poner el acento en aspectos como la descripción y análisis de movimientos, posturas, gestos, así como la reflexión y la valoración global de las actitudes del alumnado implicado.

La evaluación debe estar implicada tanto en los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (particularmente en los objetivos y contenidos de la EC en EF) como en las competencias básicas, teniendo en cuenta los criterios de evaluación que ofrece el currículo oficial. Además, cada centro deberá adaptar y completar dichos criterios en función de su propio entorno.

Tanto la EC como el resto de contenidos de la EF originan aprendizajes que es preciso evaluar, identificando y valorando los procedimientos, las actitudes y los conceptos que se estimen más significativos, realizando una evaluación que conseguirá información sobre las progresivas adquisiciones del alumnado, debe entenderse ésta como dinámica e interactiva basada en aspectos comunicativos que favorecen tanto al alumnado como al profesorado a conocer la situación en la que se encuentra el proceso educativo. La evaluación debe incluir una valoración inicial para poder adecuarla a las características individuales. *"La evaluación que persigue propósitos de desarrollo personal, profesional o social tendrá una orientación más formativa, siendo ella misma parte del proyecto de cambio. En este caso, la audiencia será en primer lugar la de aquellos implicados en la ejecución del programa y comprometidos con el cambio. El objetivo principal de esta será mejorar la*

La expresión corporal.

práctica más que satisfacer demandas externas de información” (Salinas, 2002).

1.4.1.5.5. Criterios de evaluación.

Entre los criterios de evaluación en EF propuestos por el MEC, citamos exclusivamente las referencias manifiestas al tema que nos ocupa, la EC. Apoyándonos en el Real Decreto 1513/2006 (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio), exponemos a continuación los criterios de evaluación para la EP, relacionados directamente con las AFAE, en los distintos ciclos.

Primer ciclo.

- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias, mostrando una actitud de aceptación hacia compañeros y compañeras. La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la aportación personal a la dinámica del grupo, si los alumnos y las alumnas se relacionan adecuadamente y si utilizan la expresión como instrumento de relación. Así mismo se pretende valorar la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción respetando el hilo argumental.
- Reproducir una estructura rítmica simple, corporalmente o con materiales de percusión. Se trata de comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de reproducir una estructura rítmica sencilla. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.
- Conocer y realizar alguna de las danzas y bailes sencillos y representativos de la cultura popular. Este criterio pretende evaluar si el alumnado conoce algunas danzas y bailes populares sencillos y

La expresión corporal.

diferenciar las partes de una danza según los cambios de ritmos, dando la respuesta motriz adecuada a cada una de ellas.

De Segundo ciclo.

- Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o bien combinado acciones motrices con materiales que permitan la percusión. Con este criterio se quiere evaluar si los niños y niñas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce o bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpes, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión utilizados en las acciones motrices.
- Conocer y realizar danzas y bailes representativos de la cultura popular. Este criterio pretende evaluar si el alumnado maneja un repertorio básico de danzas y bailes populares y su capacidad para discriminar partes de la danza en función de sus ritmos y dar la respuesta motriz adecuada a cada una de ellas. Se evaluará también la coordinación de movimientos con la pareja de baile.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y la representación de algún personaje y de alguna historia, reales o imaginarios. La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción comprendiendo el hilo argumental.

De Tercer ciclo.

- Identificar y llevar a cabo un repertorio básico de danzas y bailes representativos de distintas culturas. Este criterio pretende evaluar si el alumnado conoce un repertorio de danzas y bailes de diversas culturas. Para ello se tendrá en cuenta la concordancia de la música con el gesto y

La expresión corporal.

el movimiento que le corresponda a cada una de ellas. Se evaluará también la coordinación de movimientos tanto con la pareja de baile como con el conjunto de participantes.

- Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales. Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.

Según el Real Decreto 1513/2006 (Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre CARM), exponemos a continuación los criterios de evaluación para la EP (tabla 8), relacionados directamente con las actividades Físicas Artístico-Expresivas, en los distintos ciclos:

BLOQUE 3. Actividades físicas artístico-expresivas		
Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre CRITERIOS DE EVALUACIÓN CARM		
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir corporalmente o con instrumentos una estructura rítmica. • Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos • Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales e imaginarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

Tabla 8. Criterios de Evaluación de CARM para EP en las Actividades Físicas Artístico-expresivas.

La expresión corporal.

A continuación (tablas 9, 10 y 11) vamos a comparar los criterios de evaluación que propone la LOE (Real Decreto 1513/2006) para el Bloque 3 Actividades físicas artístico-expresivas y el que propone la CARM (Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre) para cada uno de los ciclos:

BLOQUE 3. Actividades físicas artístico-expresivas	
ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, BOE núm. 173 CRITERIOS DE EVALUACIÓN MEC	Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre CRITERIOS DE EVALUACIÓN CARM
PRIMER CICLO	PRIMER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias, mostrando una actitud de aceptación hacia compañeros y compañeras. La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la aportación personal a la dinámica del grupo, si los alumnos y las alumnas se relacionan adecuadamente y si utilizan la expresión como instrumento de relación. Así mismo se pretende valorar la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción respetando el hilo argumental. ● Reproducir una estructura rítmica simple, corporalmente o con materiales de percusión. Se trata de 	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Reproducir corporalmente o con instrumentos una estructura rítmica. ✿ Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad.

La expresión corporal.

<p>comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de reproducir una estructura rítmica sencilla. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conocer y realizar alguna de las danzas y bailes sencillos y representativos de la cultura popular. Este criterio pretende evaluar si el alumnado conoce algunas danzas y bailes populares sencillos y diferenciar las partes de una danza según los cambios de ritmos, dando la respuesta motriz adecuada a cada una de ellas. 	
--	--

Tabla 9. Criterios de evaluación MEC y CARM de Primer ciclo en EP.

BLOQUE 3. Actividades físicas artístico-expresivas	
ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, BOE núm. 173	Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre
CRITERIOS DE EVALUACIÓN MEC	CRITERIOS DE EVALUACIÓN CARM
SEGUNDO CICLO	SEGUNDO CICLO
<ul style="list-style-type: none"> ● Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o bien combinado acciones motrices con materiales que permitan la percusión. Con este criterio se quiere evaluar si los niños y niñas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión utilizados 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos. ✚ Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales e imaginarias

La expresión corporal.

<p>en las acciones motrices.</p> <ul style="list-style-type: none">● Conocer y realizar danzas y bailes representativos de la cultura popular. Este criterio pretende evaluar si el alumnado maneja un repertorio básico de danzas y bailes populares y su capacidad para discriminar partes de la danza en función de sus ritmos y dar la respuesta motriz adecuada a cada una de ellas. Se evaluará también la coordinación de movimientos con la pareja de baile.● Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y la representación de algún personaje y de alguna historia, reales o imaginarios. La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción comprendiendo el hilo argumental.	
---	--

Tabla 10. Criterios de evaluación MEC y CARM de Segundo ciclo en EP.

La expresión corporal.

BLOQUE 3. Actividades físicas artístico-expresivas	
ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, BOE núm. 173 CRITERIOS DE EVALUACIÓN MEC	Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre CRITERIOS DE EVALUACIÓN CARM
TERCER CICLO	TERCER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar y llevar a cabo un repertorio básico de danzas y bailes representativos de distintas culturas. Este criterio pretende evaluar si el alumnado conoce un repertorio de danzas y bailes de diversas culturas. Para ello se tendrá en cuenta la concordancia de la música con el gesto y el movimiento que le corresponda a cada una de ellas. Se evaluará también la coordinación de movimientos tanto con la pareja de baile como con el conjunto de participantes. ● Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales. Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento, y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales

Tabla 11. Criterios de evaluación MEC y CARM de Tercer ciclo en EP.

La expresión corporal.

Tras la presentación de las tablas anteriores (contenidos y criterios de evaluación MEC y CARM) se evidencia las carencias que muestran tanto los contenidos como los criterios de evaluación y estamos de acuerdo con Villard (2012), ya que al abandonar la estructuración en conceptos, procedimientos y actitudes que la LOGSE implantó, no sólo reflejan evaluaciones meramente procedimentales que dejan al margen los conceptos o las actitudes, sino además la indefinición está presente cuando no hay ninguna transición entre el trabajo individual y personal y la solicitud por grupos de creaciones, al amparo de un componente técnico, más preocupado por una EF que pasa de ser educación *"mediante el movimiento"* hacia otra *"del movimiento"*, como así ya expresaba Learreta (2004).

Además hemos comprobado como los contenidos de bailes y danzas que la LOE (tabla 5, 6 y 7) propone para el Bloque 3 AFAE en la Comunidad de la Región de Murcia (CARM) los ha suprimido, como se observa en los contenidos de la tabla 4. Por otro lado, los criterios de evaluación son prácticamente los mismos en primer, segundo y tercer ciclo y en ninguno de ellos se hace mención a la valoración de emociones, a las calidades de movimiento (espacio, tiempo y energía), a la creatividad ni a la estética. Aunque en los contenidos de la CARM sí aparece el trabajo y experimentación emocional, se excluyen en los criterios de evaluación. Es triste para nosotros, tener que evidenciar en ésta, nuestra comunidad (CARM), todos los tópicos típicos por los que la EC corporal ha intentado e intenta luchar; en los años 60: según Sierra (2000) citando a Legrand y Ladegaillerie (1970) pensaban que los hombres se sentirían ridículos realizando algunos ejercicios de gimnasia educativa; Motos (1983) asevera que en la EF la EC *"se reduce a una actividad reservada esencialmente a la formación física femenina"*; Vázquez (1989) apunta que hasta los años 60 la *"EC se reducía a la danza y a las gimnasias rítmicas, sobre todo para chicas"*; During (1992) afirma que la EC estaba *"casi siempre reservada a las chicas"*; y Learreta, Ruano y Sierra (2006) afirman que *"la expresión y la comunicación, la libre exteriorización de las emociones y la comodidad en las relaciones interpersonales son tradicionalmente adscritas a las mujeres"*. Actualmente, según Cañizares y Carbonero (2009) en relación a los estereotipos sexistas señalan que al sexo femenino se le relaciona con coordinación y fragilidad mientras que al sexo masculino le corresponde la agresividad y fuerza. Estas nociones tienen relación con identificar durante años al deporte para y de niños y la expresión corporal y danza para y de niñas, valorándose más socialmente las actividades vinculadas con lo masculino (Fernández, 2002). Estas ideas tienen sus orígenes, entre otras cosas, en el predominio androcéntrico de los currículum de la formación del profesorado especialista en EF (Fernández, 2002).

La expresión corporal.

Estamos totalmente de acuerdo en que la EC es fundamental para acabar con estereotipos de género, relacionados con el cuerpo y el movimiento, potenciando la sensibilidad, el ritmo y la expresividad que motiven a todo el alumnado. Es importante equilibrar la centralización hacia el deporte ejercida durante años (Blández, 2000 y Villada, 2006) y compensar en la práctica los bloques de contenidos de la EF para conferir de riqueza la educación motriz del alumnado.

A pesar de los avances en el ámbito de la EC sigue existiendo, entre el alumnado y el profesorado de EF, una concepción de esta disciplina como contenido de segundo orden, por prejuicios de género, desconocimiento, o insuficiente formación (Sierra, 2000, Learreta, 2004; Montávez 2012). Según estos datos, se constata como en ésta comunidad (CARM) se han reducido notablemente los contenidos, es decir, tanto en primer y en segundo ciclo se ha excluido los contenidos relacionados con bailes y danzas, solamente en tercer ciclo aparecen y limitándolo a la "Elaboración de bailes y coreografías simples". Cuando, según LOE, en las competencias se especifica que la EF contribuye a la adquisición de la competencia cultural y artística. *"A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos"* (Real Decreto 1513/2006). Y en el decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre (CARM) dice *"Este área contribuye en alguna medida a la adquisición de la competencia cultural y artística. A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos"*. Finalmente, en los criterios de evaluación, no hay medidas que evalúen ni la identificación ni la ejecución de bailes y danzas, lo que nos indica que no hay conexión entre competencias, contenidos y criterios de evaluación, en relación a esta parte de la EC en la CARM.

La expresión corporal.

1.4.1.5.6. Horario escolar Ley de Orgánica de Educación (LOE).

La EF es fundamental en el desarrollo de la persona, ya que proporciona al alumnado *"los medios adecuados para conseguir los beneficios que de ella se pueden obtener, como son: equilibrio psico-físico, desarrollo personal, disfrute del ocio, mejor salud, etc., así como el desarrollo de la autonomía personal frente a las manipulaciones y presiones que los nuevos mitos sociales imponen"* (Vázquez, 2001). Entendemos que la EC en EF, desde este enfoque es esencial desde el punto de vista de sus objetivos, contenidos y metodología, ya que posibilita innovadores planteamientos, poniendo énfasis en el desarrollo holístico del alumnado debilitando así la EF tradicional (deportivizada).

En el Anexo II del Decreto nº286/2007 del 7 septiembre de la CARM en el horario escolar, expresado en horas, correspondiente a los contenidos curriculares de la EP (ver tabla 12):

HORARIO Decreto 286/2007 CARM ANEXO II	HORAS		
	1 CICLO	2 CICLO	3 CICLO
MATERIAS			
Lengua castellana y literatura	420	350	280
Matemáticas	280	350	315
Conocimiento del medio natural, social y cultural	280	280	210
Lengua extranjera	140	210	210
Educación física	210	140	140
Educación artística	140	140	122,5
Religión	105	105	105
Segunda lengua extranjera			140
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos			52'5

Tabla 12. Horario escolar CARM de los contenidos curriculares de la EP.

En el horario de la CARM se observa que la EF se sigue infravalorando. El alumnado elabora el estatus de las asignaturas relevantes o importantes en referencia al número de horas. Esta reducción del horario afecta a la hora de impartir los diferentes contenidos de la EF, disminuyendo o suprimiendo los de

La expresión corporal.

menor preparación o en función de las preferencias del profesorado (Hernández, 1996; Álvarez y Muñoa, 2003).

Al incrementarse las horas de lengua, matemáticas y el conocimiento del medio, se ha restado horas lectivas a dos asignaturas fundamentales en toda formación humanística y holística, la educación artística y la EF, igualándose casi en número de horas a la impartición de religión. Si a esto añadimos, como hemos podido comprobar, dentro de los contenidos y criterios de evaluación en la CARM, la reducción significativa de partes que pertenecen a la EC dentro del área de EF y a la poca o inexistente formación por parte del profesorado en relación a EC, es más que evidente, que esta situación fue, es y será un hándicap para poder desarrollar con normalidad los contenidos pertenecientes a la EC. A través de nuestro estudio, pretendemos modificar esta tendencia aportando un granito a la gran valía que tiene todos y cada uno de los contenidos de EC en el área de EF. Reivindicar que los maestros/as utilicen la EC para poder cambiar esta inercia obsoleta que evidencia la involución, dentro del sistema educativo. Para poder variar la tendencia de los datos de investigaciones recientes, como la de Montávez (2012) en las que muestra que la EC apenas si es trabajada dentro del área de EF.

Como resumen podemos decir que la EC tiene su origen interdisciplinar, de gran riqueza, que gracias a su sensibilidad hacia lo poético del movimiento (Lecoq, 1987) consiguió que la EC se adentrara en las actividades físicas femeninas en la EF desde finales del siglo XIX y principios del XX. Pero no se incluyó el término EC hasta la ley del 70, dónde se introdujo en el contenido de Expresión Dinámica, pero no consiguió desarrollarse e implantarse en las escuelas, ya que no encontró un marco socioeducativo idóneo (Coterón, 2008). Por fin, con la LOGSE en los años 90, se incorpora la EC como contenido dentro de la EF, pero no es hasta el 2000, cuando realmente se integre en la realidad docente, adquiriendo algo de estatus dentro del currículum de la EF. Afianzándose, por fin, con la LOE en 2006, teóricamente hablando y gracias, en gran medida, al incremento de publicaciones de libros de EC, congresos o tesis está adquiriendo algo de protagonismo dentro del ámbito de la EF, aunque podemos decir que la EC está comenzando a disfrutar de cierto reconocimiento gracias a su tendencia innovadora dentro del mundo de la EF que pone el acento en la importancia del cuerpo comunicativo, expresivo, creativo y estético, es por ello que nos parece importante y útil investigaciones que corroboren que la EC con una interrelación emocional dentro del mundo escolar beneficia tanto al profesorado como al alumnado, dotándolos de grandes dosis de salud física y mental, repercutiendo indiscutiblemente en la calidad humana.

La expresión corporal.

En nuestro interés por conocer qué ocurre realmente con las emociones en el trabajo de EC queremos conocer más acerca del concepto de las emociones, de sus clasificaciones, de cómo se procesan, se evalúan, de cuáles son sus funciones, de qué teorías psicológicas les atañe y, finalmente analizar qué planteamiento se puede realizar con ellas desde el ámbito educativo. La relación entre la EC y el mundo emocional lo veremos en el siguiente capítulo.

Las emociones.

2. Las emociones.

Creemos importante señalar que, dentro de este capítulo, se va a realizar una pequeña aportación en relación a las emociones desde el enfoque científico-psicológico, ya que no es parte específica de este estudio, simplemente se pretende evidenciar la conexión entre mente-cuerpo o cuerpo-mente como se ha reiterado en el capítulo uno. Somos conscientes de que hay diversas trayectorias en los estudios científicos de las emociones mediante diversas tradiciones y teorías (Lewis y Haviland-Jones, 2000; Plutchick, 2003; Davidson, Scherer y Goldsmith, 2003), por lo que se ha escogido las partes que resultan más acordes para esta investigación.

Las emociones son procesos multidimensionales episódicos de corta duración provocadas por la presencia de un estímulo o situación, bien sea interna o externa, que siendo evaluada y valorada por el individuo es capaz de producir un desequilibrio en el organismo, originando una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motórico expresivas. Estos cambios se encuentran íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, es decir, con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente (Cano-Vindel, Sirgo y Díaz-Ovejero, 1999; Chorot y Sandín, 1997; Echeburúa, Salaberría y Fernández-Montalvo, 1998; Greenberg y Paivio, 2000; Kleinginna y Kleinginna, 1981; Lang, 1968; Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002; Miguel-Tobal, 1996; Reeve, 1995; Scott, 1988 y Quintana, 2003) en continuo cambio (Martínez, 2001) y a la supervivencia del individuo (Echeburúa, Salaberría y Fernández-Montalvo, 1998). Por tanto, las emociones son elementos fundamentales del ser humano que desempeñan una labor adaptativa y necesaria para la supervivencia del sujeto (Echeburúa, Salaberría y Fernández-Montalvo, 1998).

Nos referimos a las emociones para describir estados subjetivos que poseen una intensa carga afectiva. La mayoría de autores suscriben definiciones operacionales que incluyen de forma explícita o implícita el concepto de multidimensionalidad, entendiendo que la emoción está constituida por tres sistemas de respuesta (Breva y Pena, 1997; Cano-Vindel, 1995, 1997; Fernández-Abascal y Martín 1995a; Izard, Kagan, y Zajonc, 1984; Martínez Sánchez, 2010; Mayor, Moya y Puente, 1998) bien diferenciados (Cano-Vindel, 1995 y Cano-Vindel, Sirgo y Díaz-Ovejero, 1999):

- 1) El neurofisiológico-bioquímico. Hace referencia a los cambios que tiene el organismo a nivel fisiológico como reacción ante una situación

Las emociones.

emocional, es decir, ante estímulos que originan una vivencia o comportamiento emocional, o ambos elementos. Podemos poner como ejemplo para definir este suceso que es el hecho de colisionar con un automóvil provoca un aumento de la frecuencia cardíaca, pero esta misma variación de la frecuencia cardíaca, es diferente a la de la realización del ejercicio físico, esta última no sería una reacción fisiológica emocional.

- 2) El motor o conductual expresivo. Alude a la manifestación externa de las emociones. Se consideran conductas emocionales a aquellas que, según los observadores/receptores o el propio individuo afectado, brotan como respuesta/reacción a estímulos emocionales. El comportamiento/conducta emocional se valora mediante la observación de los cambios esquelético-motores, gestos, posturas corporales, vocalizaciones y normas sociales (Mayor, Moya y Puente, 1998).
- 3) El cognitivo o experiencial-subjetivo. Relata el hecho cognitivo cuando el individuo inicia una serie de procesos relacionados (emocionales y cognitivos) como la catalogación de la emoción, valoración de la situación, entre otros, originado por la activación fisiológica del individuo. Arnold (1960) definió la emoción como una tendencia o aproximación hacia el estímulo si la vivencia era evaluada como buena o evitación si era evaluada como mala. Según Danzer (1989) la emoción engloba sentimientos de cada individuo que reconoce mediante la introspección o atribuye a los demás por extrapolación, es decir, la emoción surge de la interpretación de la propia situación. Creemos que podríamos definir que se trata de los sentimientos, "estados de ánimo" o "maneras de estar/encontrarse" que son reconocidos como emociones por el propio individuo afectado.

Una respuesta emocional es el conjunto actual de respuestas representadas por un individuo en un estado emocional, esas respuestas pueden incluir cambios fisiológicos, expresiones faciales, músculos esqueléticos superficiales, entonación vocal, conductas manifiestas y experiencias subjetivas. Dichas respuestas, externamente observables, son relevantes en la expresión emocional dentro de las interacciones vinculadas en el desarrollo y salud de las relaciones interpersonales y sociales (Scott, 1988).

Estas afirmaciones corroboran la importancia de trabajar las emociones desde el sistema educativo, ya que cuanto antes se pueda educar/re-educar al

Las emociones.

individuo para adquirir una autorregulación emocional, lo que conlleva a la consecución de la homeostasis y, a la adaptación social, antes se contribuirá en su calidad de vida, es decir, a su bienestar, felicidad y salud.

2.1. Descriptor emocional.

Al referirnos a las emociones, no encontramos definiciones consensuadas de la misma, quizá porque el término se ha utilizado para fenómenos diversos y, además, resulta complicado diferenciar procesamientos emocionales, de procesos psicológicos, especialmente de los motivacionales (Mayor, Moya y Puente, 1998). Aunque las emociones poseen características propias, es frecuente utilizar términos como "estado de ánimo" o "sentimiento" como sinónimos. Vamos a presentar los principales descriptores afectivos: afecto, humor y sentimiento (Martínez Sánchez, 2010).

1. **Afecto:** es el descriptor más primitivo, general e inespecífico que representa la experiencia emocional. Fundamentalmente describe la valoración que hacemos de las diferentes situaciones a las que nos enfrentamos. Se considera que existe una tendencia innata hacia el afecto positivo, de tal manera que la meta de todo individuo es generalmente el hedonismo, es decir, obtener placer.

El afecto se vincula a los gustos/preferencias de los individuos a las situaciones que afronta; con balance positivo o negativo, siendo de intensidad baja o alta, unido a un grupo de creencias sobre la probabilidad que tiene éste de experimentar goce o dolor en el futuro (Fernández-Abascal y Martín 1995b; Palmero y Fernández-Abascal, 1998).

2. **Humor o estado de ánimo:** es una forma concreta de estado afectivo, que conlleva la existencia de un conjunto de creencias sobre la probabilidad que tiene un sujeto de experimentar afecto positivo o negativo.

Autores como Cano-Vindel (1995) utilizan la expresión "estado de ánimo" para referirse al elemento subjetivo de las emociones, aunque existe consenso sobre la diferencia entre ambos conceptos (Páez, Echevarría y Villareal, 1989). Se admite, generalmente, que las emociones son puntuales, breves y concretas, las cuales poseen un elemento de expresividad, intensidad y complejidad más elevado que el estado de ánimo que se considera menos complicado, agudo y expresivo, pero que es más prolongado en el tiempo y

Las emociones.

más frecuente que la emoción (Goleman, 1997). Para Vallés y Vallés (2000) el "estado de ánimo" es utilizado como sinónimo de "estado de humor" que se especifica como un estado emocional de mayor duración que la emoción pero sin las demostraciones psicofisiológicas y conductuales de ésta. Según Davidson (1993) la función primaria del humor es la de modular o influir en la cognición, es decir, el estado de ánimo produce consecuencias principalmente cognitivas mientras que la emoción tiene consecuencias motivacionales, de acción inmediata.

En esta investigación consideramos la emoción como un proceso que es generado por la evaluación valorativa de una situación que ocasiona una variación en la activación fisiológica del organismo (Fernández-Abascal y Martín, 1995a).

Por otro lado, también el estado de ánimo se ve influido por variedad de factores, principalmente:

- 1) Exógenos (situacionales).
- 2) Endógenos (ritmos circadianos).
- 3) Rasgos de personalidad y el temperamento (Watson y Clark, 1994).

Podemos deducir que el humor y la emoción están interrelacionados; las emociones pueden conducir a un humor determinado y viceversa, el humor puede alterar la probabilidad de que se desencadene una emoción concreta. Aunque, también existe la posibilidad de que el humor sea producido por cambios hormonales, o bien por una experiencia emocional de muy alta intensidad, cuya expresión emocional se ha inhibido, lo que la probabilidad de generar un humor específico aumenta. Creemos que es importante expresar a través del cuerpo nuestras emociones (principalmente las negativas), ya que como hemos mencionado, el hecho de inhibirlas aumenta la posibilidad de generar ese humor, por lo que al expresarlas crea una "catarsis" con posibilidad de autorregulación, que influye indiscutiblemente en que nuestro humor varíe de forma positiva.

Encontramos que la emoción y el estado de ánimo son diferentes también en el grado de activación fisiológica y cortical. Así, la activación cortical que dirige al organismo hacia una acción inmediata (activación fásica) es producida por la emoción. Sin embargo, en el estado de ánimo se da una fase

Las emociones.

más sostenida y menos intensa, manteniéndolo más responsivo a la estimulación (acción tónica) (Panksepp, 1994).

Como ejemplo de lo que hemos expuesto, podemos manifestar que bajo un estado de ánimo irritado, una situación capaz de provocar la emoción de ira, ésta será más intensa y menos controlada. Incluso, si se inhibe una emoción, puede mantener o propiciar un estado de ánimo (es decir, si se reprime la ira, es probable la aparición de un estado de irritabilidad), también, emociones muy repetidas e intensas pueden provocar un estado de ánimo concreto.

3. Sentimiento: es la experiencia subjetiva de la emoción (Fernández-Abascal y Martín 1995a; Mayor, Moya y Puente, 1988; Palmero y Fernández-Abascal, 1998), constituyen representaciones mentales de los cambios fisiológicos que caracterizan a cada una de las vivencias emocionales, así como de los objetos y estados que provocan el proceso emocional (Martínez Sánchez, 2010). Para Mayor, Moya y Puente, 1988). El sentimiento origina reacciones afectivas, agradables o desagradables, sin evidencia orgánica ni representaciones conductuales-motoras, de índole liviana y permanente, que a diferencia de las emociones influyen a todo el organismo y provocan manifestaciones específicas en diferentes ámbitos.

Originariamente los sentimientos eran considerados como la experiencia subjetiva de la emoción. Para Cano-Vindel (1989) la emoción es la respuesta que emerge ante determinadas situaciones y que es vivenciada/vivida por el individuo como una fuerte alteración del estado de ánimo o de los afectos, pudiendo ser esta vivencia placentera o desagradable, unida a la percepción de variaciones orgánicas, en ocasiones de forma intensa.

Según lo expuesto, podríamos concretar que las emociones son procesos agudos pero transitorios, es una respuesta concreta a acontecimientos específicos; el humor más dilatado, difuso, generalizado y menos intenso; los sentimientos son apreciaciones pasajeras, casi inapreciables. Pero el hecho de que la emoción se vincule a procesos transitorios, determinados por un comienzo rápido y una duración breve, no implica obligatoriamente una fugacidad de la experiencia emocional (Fernández-Abascal y Martín, 1995b; Palmero y Fernández Abascal 1998).

Las emociones.

2.2. Proceso emocional.

"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones y Jones, 1962).

Como ya se ha precisado, una de las áreas de la psicología en la que existe un mayor número de modelos teóricos es en la psicología de la emoción. Esto puede ser debido a las propias características del objeto de estudio, ya que, es un campo complicado para investigar, o quizá, porque los estudios sistemáticos son relativamente contemporáneos. Además, la metodología puede ser muy variada. Todo esto, en consecuencia, hace difícil una definición única o unificada sobre el proceso emocional. Aun así, vamos a exponer una de las líneas, que consideramos puede ayudar a la visión global dentro del proceso emocional.

2.2.1. Los antecedentes de la emoción.

Las emociones pueden originarse por diferentes vías, tanto por procesos intra como interpersonales (Figura 2), en los que destaquen, bien los factores endógenos o bien los exógenos, y más comúnmente la interacción de factores de origen neural, afectivo y cognitivo.

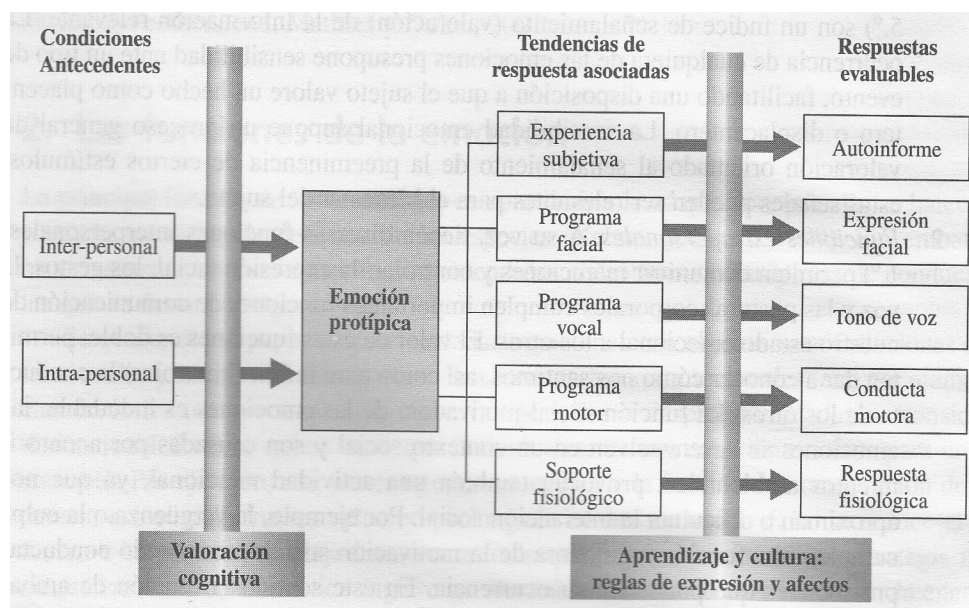


Figura 2. Representación esquemática de las fases y componentes del proceso emocional. Adaptación de Levenson (1994). Tomado de Palmero y Martínez-Sánchez (2010).

Las emociones.

a) Propiedades del estímulo.

Todo proceso emocional precisa de un estímulo capaz de desencadenarlo, que puede ser interno o externo, actual o pasado, presente o recordado, real o irreal (distorsión perceptiva), consciente o inconsciente.

Los estímulos capaces de provocar una emoción varían en función de la demanda (principalmente sobre las cualidades de urgencia y significación psicobiológica) de adaptación requerida, así como de las características personales. De estos estímulos presentes en el entorno prevalecen algunos rasgos significativos:

- Su grado de novedad e incertidumbre.
- Sus propiedades placenteras o displacenteras.
- La capacidad de control.
- El autoconcepto del individuo y su compatibilidad con las normas.

Estos procedimientos van adquiriendo paulatinamente mayor grado de complejidad, implicando también la participación de la cultura y el aprendizaje (HHSS y desarrollo emocional/personal).

A nivel filogenético, sabemos que todas las especies con capacidad para aprender son aquellas que tienen la virtud de evaluar constantemente el entorno y sus relaciones con él, para garantizar el mantenimiento del bienestar. Este proceso permite al organismo elaborar estrategias a largo plazo que le permite tanto encarar las situaciones más próximas como prever condiciones futuras.

A nivel ontogenético, el desarrollo de procesos emocionales (proceso de aprendizaje y la propia historia personal), está ligado a la maduración de los mecanismos y estructuras neurales que sostienen la emoción. Lo que mantiene el curso madurativo propio de nuestra especie.

Cada uno de estos grupos de estímulos posee capacidad de desencadenar mecanismos aprendidos o innatos de sensibilidad afectiva.

Las emociones.

b) Percepción del estímulo.

Los rasgos emocionales (tendencia a vivenciar y responder con diferentes estados de ánimo) influyen en el umbral para percibir y experimentar diversos grupos de emociones.

Algunas variables intrapersonales modulan también los antecedentes de la emoción:

- El estado de adaptación y bienestar subjetivo (tono emocional o nivel hedónico).
- La tendencia a la variación y expresión frecuente del estado de ánimo (grado de labilidad afectiva).
- La intensidad individual propia de las respuestas emocionales a los estímulos emocionales (reactividad emocional).

Podemos concluir diciendo que es necesario un estímulo, susceptible de ser percibido, con una evaluación-valoración posterior que atribuye a dicho estímulo, características afectivas para que desencadene el proceso emocional.

2.2.2. La evaluación.

La cualidad e intensidad de las respuestas emocionales son, en gran parte, fruto de la manera en que éstas son procesadas por quien las experimenta (Clore y Ortony, 2000). Este proceso está vinculado por el nivel de desarrollo personal de las capacidades evaluativo-cognitivas, poseyendo un papel fundamental sobre los estímulos ante los que se emitirá una respuesta afectiva.

Se han distinguido dos tipos de procesamiento en la emoción: automáticos y controlados.

- a) Procesos automáticos: se generan inmediatamente y permiten categorizar el estímulo en términos de valía afectiva positiva o negativa. Este tipo de respuesta inmediata, adaptativa y funcional, se realiza mediante "la vía corta o rápida" (LeDoux, 1993, 1996, 2000); es una vía extralemniscal, que une el tálamo con la amígdala directamente. Esta vía tálamo-amígdalar favorece que la información del estímulo conecte rápidamente a la amígdala, facilitando la respuesta adaptativa. Esta se correspondería con la denominada "primera ruta" según Rolls (2005a, 2005b), que incluye la amígdala y

Las emociones.

el córtex orbitofrontal, sistema que regula la conducta en relación a asociaciones previas de estímulos sobre la base del reforzamiento.

Bajo éstas circunstancias y frecuentemente en presencia de emociones básicas (ira, asco, sorpresa, alegría, miedo y tristeza) el proceso valorativo, apenas consciente y propositivo, ostenta una topografía neural específica que garantiza su procesamiento rápido dónde se implica principalmente la amígdala y la corteza singular. Este procesamiento corresponde conceptualmente con la primacía del afecto defendida por Zajonc (1984), en la que no produce un estudio detallado del estímulo, ni de sus repercusiones.

En esta fase evaluativa y valorativa se categoriza el estímulo en términos amenazantes o inocuos. Si se cataloga como amenazante se produce una respuesta defensiva orgánica, indiferenciada y global provocando manifestaciones fisiológicas externas (conducta motora, expresiones) e internas (activación simpática adrenomedular y adenohipofisaria adrenocortical). Esta respuesta favorece la realización de nuevos procesos de evaluación-valoración, progresivamente más conscientes. El fruto de este subproceso proporcionará un sentimiento emocional, la respuesta fisiológica asociada con esa emoción, así como los eventuales deseos y tendencias de acción.

- b) Procesos controlados: se refieren a emociones más complejas (culpa, envidia, celos, orgullo, vergüenza, etc.) que implican la activación de redes semánticas y esquemas afectivos que implican experiencias personales organizadas y clasificadas lingüísticamente (Barret, Ochsner y Gross, 2007; Ochsner y Barrett, 2001). En dónde la conciencia juega un papel concluyente y los procesos valorativos son muy complejos y perseverantes, se requiere la participación de otras estructuras corticales en su evaluación. Estas usarían la "vía larga", denominada la "segunda ruta" por Rolls (2005a, 2005b), que implica términos computacionales del tipo: "si...entonces". Se trata de un proceso "controlado, en contraposición a la automaticidad de la "vía corta". Este tipo de evaluación valorativa representan aspectos de nuestra relación con la situación, reflexiones, regularidades almacenadas sobre sus consecuencias posibles (homeostasis). Por último, la combinación de todas estas variables facilitará la valoración del estímulo o situación, siguiendo una secuencia:

- 1) Una primera evaluación se realizaría de forma automática mediante procesos preatencionales (Öhman, 1994), que

Las emociones.

básicamente consistiría en la valoración de la situación (nueva o esperada), así como el potencial benéfico o perjuicio para el sujeto que determina si la situación es agradable (genera tendencia de acercamiento) o desagradable (evitación/huída).

- 2) La probabilidad subjetiva de ajuste para afrontar una situación, evitando o cambiando las consecuencias por medio de la lucha o huída, teniendo como finalidad mantener la estabilidad, o bien recuperarla en el menor tiempo posible.

Podemos precisar entonces que el proceso emocional (no consciente) es el que produce emociones (experiencia emocional) conscientes.

Primeramente en el procesamiento emocional el cerebro evalúa el estímulo y determina si es emocionalmente significativo, que ocurre de manera inconsciente. Tras este proceso se crea una secuencia de respuestas emocionales que afloran a la conciencia mediante las manifestaciones emocionales propioceptivas (sentimientos de miedo, ira...) que son elaborados por los sistemas cerebrales que median entre los estímulos y la secuencia de respuestas conductuales y viscerales propias de cada emoción.

2.2.2.1. Sistemas neurales implicados en el origen de la emoción.

El hecho de considerar la emoción como un procesamiento en el que los procesos evaluativos son gobernados por procedimientos automáticos y controlados (Barret, Ochsner y Gross, 2007) incluye la intervención de al menos cinco sistemas neurales diferentes (Ochsner y Barret, 2001). Todos los sistemas constituyen una función esencial en la generación y regulación emocional.

Los tres primeros sistemas son automáticos, de éstos, los dos primeros detectan amenazas potenciales (función 1ª) así como la adquisición de conductas aproximativas o de evitación (función 2ª). El tercer sistema incluye la activación automática de códigos, semánticos emocionales, que permiten evocar conocimientos emocionales complejos (3ª función), asignar el carácter emocional a los estímulos, así como afrontar y confeccionar estrategias de afrontamiento ante estímulos emocionalmente evocadores. Esta 3ª función puede darse también en estados de conciencia, ya que este sistema tiene la capacidad de recordar cómo regular una respuesta o cómo decidir de qué forma actuar ante esa situación. El cuarto sistema determina si se necesita más información sobre la situación y si es preciso dominar las respuestas emocionales (función 4ª) detectando desigualdades entre diferentes tendencias

Las emociones.

de respuesta o los planes de acción consciente. Una vez detectada la discrepancia, se puede utilizar un esquema emocional de respuesta, modificarlo, o regular dicha respuesta. La evaluación del sentido afectivo del estímulo o de la respuesta conductual para decidir y ajustar la respuesta a los cambios requeridos lo realiza la función 5ª.

Las diferentes evidencias neurobiológicas recogen las diferencias entre estas funciones y los tipos de procesamiento automático y controlado (Tabla 1).

Estructura cerebral	Amígdala	Ganglios basales	Córtex lateral prefrontal y de asociación	Córtex cingulado anterior	Córtex ventromedial y orbitofrontal
Función	Detección y aprendizaje de peligros	Registro de refuerzos y adquisición de hábitos	Almacenamiento y recuperación de códigos semánticos emocionales	Monitorización de conflictos	Selección de la acción en contextos complejos
Utilización y aplicación	Detección de estímulos potencialmente peligrosos y su conexión con las oportunas respuestas fisiológicas y conductas	Automatización de series de conducta y pensamiento que se han reconocido consistentes con el reforzamiento	Reconocer estímulos y diferenciar sentimientos: designar calidad a los estímulos; estrategias regulatorias; grabar conocimientos y memorias emocionales.	Monitorización de la conducta y determinación de la necesidad de cambio	Inhibir las respuestas emocionales fundamentadas en análisis contextuales; generar reacciones afectivas fundamentadas en análisis y juicios regulativos
Clase de procesamiento	Automático	Automático, aunque requiere atención	La recuperación puede realizarse de forma automática o controlada	Detección automática del conflicto. La elaboración de cambios conlleva la toma de control	Controlado

Tabla 13. Función de las estructuras cerebrales en el proceso emocional (Adaptada de Ochsner y Barret, 2001). Tomado de Palmero y Martínez-Sánchez (2010).

La amígdala representa un papel importante en la respuesta emocional (LeDoux, 2000; Sánchez Navarro y Román 2004). Funciona como un sistema analítico preatencional del medio, realiza la detección temprana de estímulos ambiguos o ante estos que pueden provocar miedo o recompensa (Duncan y Barrett, 2007; LeDoux, 1996). La amígdala recoge información de los principales sistemas sensoriales y áreas asociativas corticales (desde elementos sensoriales procedentes del tálamo hasta otros más complicados procesados en

Las emociones.

el hipocampo), permitiéndole diferentes niveles de representación de la información. También envía datos a varios sistemas de tallo cerebral implicados en el control de las respuestas emocionales (Fellous, Armony y LeDoux, 2002).

Los ganglios basales, poseen una función categórica en el proceso emocional. Su tarea en la emoción, es la de codificar series de conducta que se han reiterado en el tiempo y ha ocasionado consecuencias afectivas, bien castigos, bien refuerzos (Lieberman, 2000; Ochsner y Barret, 2001).

El córtex lateral prefrontal y de asociación influye sobre el proceso emocional fundamentalmente por su participación en la creación de conocimiento emocional semántico, implicado en las diferentes experiencias emocionales, en conexión con la amígdala que facilita el afianzamiento de memorias episódicas de sucesos relevantes. El córtex prefrontal está conectado a través de vías corticocorticales con todas las zonas del neocórtex. Integra información multimodal, gracias a sus funciones de naturaleza asociativa. Gran cantidad del conocimiento adquirido sobre la importancia emocional de los estímulos y sucesos es almacenado en forma de estructuras de conocimiento ordenadas que permiten establecer relaciones entre estímulos. Esos conocimientos emocionales constituyen abstracciones de la experiencia que almacenan los significados individuales de las situaciones, sensaciones corporales, expresiones, relaciones y consecuencias de las emociones. Este conocimiento se adquiere episódicamente, con la experiencia y con el tiempo se organiza en actos semánticos en relación a las posibles causas de las experiencias emocionales, los argumentos que la relacionan y la colección conductual para abordarlas. La memoria semántica representa redes asociativas de información (Bower y Forgas, 2000) que alcanzan cualidades afectivas; influye sobre la emoción propiciando la confección de esquemas que nos informan sobre el origen, evolución y consecuencias de la emoción; permiten la elaboración de teorías sobre qué son las emociones y cómo nos sentimos ante ellas. Dichos esquemas se consolidan en nuestro conocimiento y automatizan, realizando también la interpretación de forma sesgada los estímulos y las memorias afectivas que de ellos guardamos, instaurando redes que relacionan un mismo estímulo a un valor emocional concreto (Bradley, 1994).

El córtex cingulado anterior, está implicado principalmente en el proceso emocional controlado, en la regulación consciente de la respuesta emocional en el momento que es imperioso el control y organización de la conducta en situaciones que requieren monitorización deliberada (Lewis y Stieben, 2004; Lewis y Todd, 2005). Su labor evaluativo está avalado por sus ricas conexiones con numerosas áreas corticales (principalmente las áreas posteriores que están conexas con áreas frontales, parietales y subcorticales relacionadas con la atención) y subcorticales (amígdala, hipotálamo y el cuerpo estriado). El

Las emociones.

cingulado anterior realiza una función fundamental en abundantes tipos de procesos controlados (Fernández-Duque, Baird y Posner, 2000). Los procesamientos evaluativos (la aparición y regulación de la emoción) surgen ante el conflicto, la incertidumbre, la violación o el dolor de las expectativas y son de vital importancia.

Finalmente, los estudios con humanos y animales avalan que el córtex ventromedial y orbitofrontal están implicados en la organización y acciones regulativas en la emoción, tanto en la transformación activa de las respuestas a estímulos emocionales, como en la toma de decisiones y juicios en estas circunstancias. Los resultados de los estudios de neuroimagen en humanos, en general, son consistentes en la idea de que la corteza orbitofrontal tiene una labor decisiva en la representación, modificación y evaluación del castigo y la recompensa también en las asociaciones en el aprendizaje entre los estímulos previamente neutros y los reforzadores primarios (Kringelbach y Rolls, 2004). Nos parece importante señalar en este punto que las lesiones en el lóbulo orbitofrontal causan déficit en la capacidad para empatizar (Hynes Baird y Grafton, 2006).

2.2.3. La experiencia emocional (sentimiento).

Consiste en la toma de conciencia de la idea de una emoción, cuyo elemento principal es el placer o displacer que se desprende de la situación. Además de la toma de conciencia o experiencia subjetiva, que es el elemento clave para la ocurrencia de una emoción (James, 1884), hay aspectos relacionados con el estímulo, la percepción, la evaluación-valoración, la respuesta fisiológica, motora-expresiva y las tendencias de acción que también forman parte del procesamiento emocional.

El sentimiento permite al individuo poner una etiqueta o una cualidad a la emoción que experimenta. Llegar pues, a una experiencia subjetiva de una emoción precisa de un proceso previo de evaluación-valoración consciente. En estos casos, el individuo percibe la emoción que emana directamente de la evaluación-valoración. En el supuesto de que el estímulo, la percepción y la evaluación-valoración no alcance la conciencia del individuo, éste experimenta la respuesta fisiológica, con lo cual realiza la evaluación-valoración consciente, tal como hemos descrito anteriormente, y concluye por percibir subjetivamente la emoción. Esto evidencia que es imprescindible una evaluación-valoración consciente para que el sujeto experimente, subjetivamente, una emoción.

Las relaciones entre sentimientos que corresponden a una emoción, el miedo, por ejemplo, genera desasosiego, aprensión y malestar, su elemento principal es la sensación de preocupación, recelo y tensión por la propia

Las emociones.

seguridad o por la salud, generalmente acompañada de una sensación de pérdida de control. Con la ira se originan sentimientos de enojo, furia, irritación y rabia; también suele ir acompañada de ofuscación, dificultad o imposibilidad para la ejecución eficiente de los procesos cognitivos y focalización de la atención.

Podemos concluir diciendo que la experiencia subjetiva es un elemento necesario e imprescindible para que el individuo conozca o tome conciencia de que experimenta una emoción. Sin embargo, no es indispensable para que se desarrolle el procesamiento emocional.

2.2.4. La respuesta.

Las respuestas emocionales humanas, implican al organismo en su totalidad, son fenómenos multidimensionales que engloban conocimientos (recuerdos, sentimientos, evaluaciones), reacciones viscerales, humorales e inmunológicas, vocalizaciones, demostraciones expresivas y gestos, orientaciones posturales y conductas manifiestas o combinaciones de éstas (Cacioppo, Klein, Berntson y Hatfield, 1993).

Una contribución importante al desarrollo de la Psicología de la Emoción es la teoría propuesta por Lang (1968), en la que asevera que la emoción se expresa de forma casi simultánea a través de tres sistemas de respuestas; cognitivas, fisiológicas y motoras o conductuales.

2.2.4.1. La respuesta emocional: estructura temporal y dinámica.

Los elementos temporales de la respuesta emocional son básicos en el análisis de su impacto (Gilboa y Revelle, 1994). Así, Frijda, Ortony, Sonnemans y Clore (1992) estudian la estructura temporal sobre la base de tres parámetros:

- a) Tiempo de incremento: duración transcurrida entre el desencadenamiento de la emoción y el alcance de su máximo nivel de intensidad.
- b) Duración: período transcurrido desde que logra el punto máximo de intensidad hasta que retorna a la línea base.
- c) Rumiación: período en el cual el individuo valora el hecho que ha producido la emoción, así como sus consecuencias.

Las emociones.

En relación a los rasgos espacio-temporales de emociones concretas, existen diferencias sólidas en la duración y período de rumiación en al menos cinco emociones: alegría, ansiedad, ira, orgullo y tristeza. Entre éstas, las de más breve duración se encuentran el orgullo y la ira, su período no suele superar la media hora, mientras que la alegría suele sobrepasar la hora en el 60% de los autoinformes.

Durante el proceso emocional, el grado de intensidad oscila en el tiempo, las fases más agudas y las menos agudas se suceden (Solomon, 1980). En las fases agudas, las inclinaciones motoras, la actividad expresiva, la activación fisiológica y la interferencia con otras labores es manifiesta; en las fases menos agudas, el estado del individuo puede caracterizarse como humor o estado de ánimo coherente y acorde con la emoción que le antecede. Una vez alcanzado el máximo nivel de intensidad en la respuesta emocional, pueden transcurrir horas hasta que el individuo establezca sus niveles basales normales de activación.

Como vemos en la Figura 3, la dinámica de la respuesta emocional está constituida por una fase inicial de incremento de la intensidad (1), un pico de intensidad (2), una fase de adaptación (3) que confluye en una etapa pronunciada de descenso de intensidad que da lugar al proceso emocional oponente inverso (5) de valor placentero opuesto en intensidad, más lento y de menor intensidad que el primario que acaba (6) al recuperar los niveles basales de estabilidad pre-emocional.

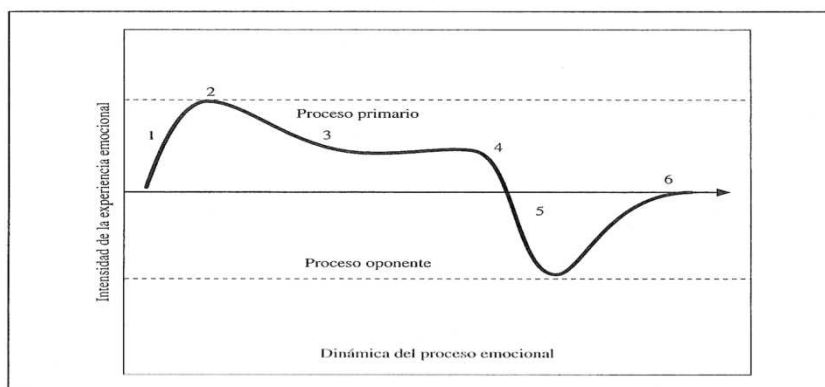


Figura 3. Representación gráfica del nivel de la respuesta emocional. Tomado de Palmero y Martínez-Sánchez (2010).

Con el paso del tiempo y la repetición de la estimulación emocional activadora, la respuesta emocional primaria será menor, sin embargo, su privación repentina provocará una post-reacción afectiva y un proceso antagonista inversos cada vez mayores. Esta intensificación de la reacción antagonista sería el elemento responsable de la tolerancia o disminución de la reacción emocional primaria por experiencia repetida con el estímulo.

Las emociones.

2.2.4.2. La respuesta fisiológica.

Consecuente con la evaluación valorativa, ésta puede ser consciente o inconsciente. En el primer proceso el organismo reacciona de forma acorde con la emoción subjetiva experimentada, en la segunda respuesta, si bien puede ser específica la emoción, también puede producir una reacción indiferenciada de evitación o de defensa.

Ambas formas de respuesta fisiológica movilizan dos de los principales sistemas de defensa del organismo: el adrenomedular, el simpático adrenomedular y el adenohipofisario adrenocortical (Lang, Bradley y Cuthbert, 1990). Algunos análisis más concretos han permitido localizar ciertas características asociadas a emociones concretas. Por ejemplo, en la emoción de miedo se incrementa la secreción de epinefrina mientras que en la ira se aumenta principalmente los niveles de norepinefrina (Henry, 1986).

Las estructuras neuroanatómicas más directamente implicadas en la emoción se encuentran en el sistema límbico. Es la parte más antigua del cerebro de los mamíferos, contribuye en los procesos relacionados con la motivación, la memoria y la expresión emocional, incluyendo el comportamiento social y sexual. Este sistema recibe proyecciones de todos los receptores sensoriales. Los principales componentes límbicos son la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo, el bulbo olfativo y el septum (figura 4).

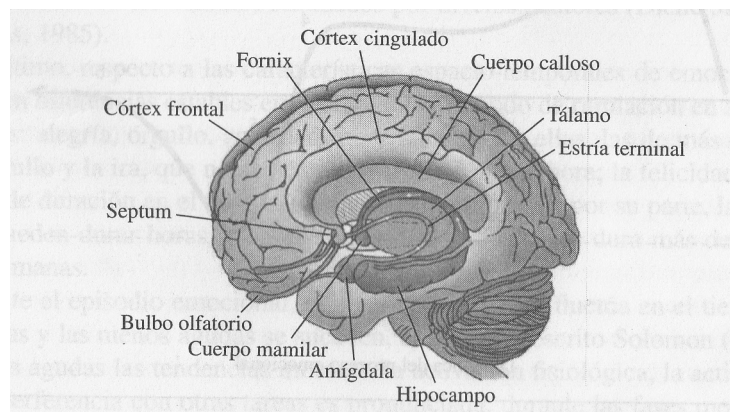


Figura 4. Tomado de Palmero y Martínez-Sánchez. (2010).

Tanto en el resultado de los procesos valorativos conscientes y voluntarios, como los automáticos, no conscientes e instintivos, la labor de la amígdala, la corteza cingular y las representaciones disposicionales de la corteza prefrontal, estimulan a que la respuesta fisiológica realice una secuencia de respuesta coordinada (Damasio, 1994):

Las emociones.

1. Activación de los núcleos del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) que emiten señales al cuerpo gracias a los nervios periféricos, lo que estimula a que las vísceras actúen de forma relacionada con la situación que causa la respuesta.
2. Envío de señales al sistema motor, por lo que los músculos esqueléticos crean las características definitorias (posturales y faciales) acorde a cada emoción.
3. Activación de los sistemas péptidos y endocrinos, cuyas transformaciones estimulan de forma global el procesamiento de activación emocional.
4. La liberación de neurotransmisores del tallo cerebral y prosencéfalo desprendiendo sus mensajes químicos a algunas regiones del telencéfalo (principalmente los ganglios basales y la corteza).

En cada una de las emociones se producen cambios fisiológicos, vamos a detallar una de las emociones que nos resulta más importante dentro de nuestro campo de estudio:

En la IRA los cambios fisiológicos que van acompañados a esta emoción, se producen sobre el sistema nervioso autónomo y se sintetizan en importantes elevaciones de la frecuencia cardíaca, de la presión arterial sistólica y diastólica, de la salida cardíaca y de la fuerza de contracción del corazón, exaltación de la conductancia de la piel (cambios en la temperatura cutánea), incrementos en su nivel y principalmente marcados en el número de fluctuaciones, ya que es la emoción que más fluctuaciones espontáneas produce. Por tanto, las reacciones de ira originan un incremento de la tasa cardíaca, en la vasodilatación musculoesquelética, una vasoconstricción visceral y cambios biológicos relacionados con la movilización de energía.

La respuesta fisiológica de la alegría se presenta con una disminución de la frecuencia cardíaca y una activación del músculo zigomático (permite la elevación de las comisuras de los labios) en casos de intensidad moderada. También la alegría posee la capacidad de incrementar notablemente los umbrales para la elicitación de la conducta de agresión. A nivel fisiológico esta emoción produce importantes modificaciones en el balance hormonal del organismo, disminuyendo los niveles de cortisol, epinefrina y de la hormona de crecimiento, es decir, en el plano endocrino la alegría produce efectos inversos a los que se consideran en las situaciones de estrés. Cuando la intensidad de alegría es mayor suele ir acompañada por amplias manifestaciones de exaltación, excitación y júbilo unido a grandes carcajadas y gran actividad motora. Concretamente, en estos estados (alta intensidad) se constata un incremento notable de la frecuencia cardíaca, de la tensión muscular, de la presión sanguínea, características de predominio funcional del sistema

Las emociones.

simpático. Incluso, como apunta De Catanzaro (1999), la alegría produce efectos beneficiosos sobre el sistema inmunitario ya que su experiencia desencadena amplios incrementos en el nivel de endorfinas y de inmunoglobulina A (IgA) en la saliva. En esta misma línea, Lupiani y cols. (2005) indican lo positivo de tener presente la emoción de la alegría y la risa asociada a ella, ya que generan un proceso psicofisiológico específico que aumenta notablemente la funcionalidad del sistema inmunológico. Ser capaz de enfocar las situaciones cotidianas desde la alegría, la risa, no sólo modifica el estado de ánimo o humor negativo, sino que también contribuye a mejorar la salud en general, incrementa el sistema de regulación homeostática, estimula los sistemas de respuesta ante puntuales emergencias, y potencia la fluidez en el funcionamiento psiconeuroendocrino.

2.2.4.3. La expresión facial y vocal.

La expresión engloba la exteriorización y comunicación de las emociones a través de una serie de procesos de comunicación no verbal, como son la expresión facial, cambios posturales o la entonación vocal. Sus funciones están interrelacionadas con la dimensión social, facilitadora en la integración de quienes comparten un sistema propio de códigos, signos y expresiones. Pero también contiene otras funciones, como es la de regular la conducta del receptor, pues posibilita a éste anticipar las reacciones emocionales y adaptar su comportamiento a la situación.

La expresión emocional implica la existencia de una serie de reglas que dirigen las emociones: constitutivas, regulativas y procesuales (Averill, 1994). Las emociones requieren y están constituidas por reglas y necesitan procedimientos adecuados de ejecución. Las reglas regulativas y procesuales se aplican inicialmente a la reacción emocional. Evidentemente, estas reglas cambian entre las diferentes culturas, así como entre los diferentes individuos (la ira manifestada por un adolescente es diferente a la de un anciano). Cuando las reglas están influenciadas por alteraciones biológicas, motivaciones distorsionadas, socialización inapropiada o sesgos cognitivos, el individuo puede desarrollar reglas que den lugar a la manifestación de un desorden o síndrome emocional, que se exterioriza mediante formas patológicas en la vivencia subjetiva y la expresión de la emoción.

Hay un amplio abanico de manifestaciones de la expresión, que van desde las formas de expresión automáticas (sin control voluntario), expresión facial, señales vocales espontáneas y movimientos corporales hasta las formas extremadamente controladas y rígidas de expresión conocidas como "represivas", en las que el individuo inhibe o anula cualquier manifestación emocional observable, bien por causa de disposición biológica o bien resultado

Las emociones.

del aprendizaje durante su desarrollo emocional. Se puede incluso manifestar de forma fingida la expresión de una emoción con la finalidad de obtener algún objetivo.

Hay establecida una asimetría facial y perceptiva, por lo que el hemisferio derecho distingue mejor el contenido emocional de la expresión facial y la prosodia vocal, mientras que el izquierdo participa especialmente en la decodificación de gestos y otros signos. Así mismo, el hemisferio izquierdo suele ser más expresivo y es dominante en el caso de la manifestación de emociones positivas, mientras que el hemisferio derecho suele ser menos expresivo que el izquierdo y es predominante en las emociones negativas (para una revisión véase Loeches, Carvajal, Serrano y Fernández, 2004).

Las posibilidades expresivas resultantes de la activación o desactivación de los distintos grupos musculares implicados en la expresión facial son prácticamente ilimitadas, sin embargo la respuesta emocional se encuentra un tanto estereotipada en nuestra especie, lo que evidencia la presencia de patrones de acción predeterminados en estos centros nerviosos, que se movilizan de acuerdo con cada situación emocional.

La amígdala y el córtex relacionan la representación perceptual de la expresión facial hasta su reconocimiento consciente en tres secuencias:

- 1) La realimentación del córtex temporal y occipital modulan la evolución de la representación perceptual del rostro en esas zonas; estos mecanismos categorizan la expresión facial y direccionan la atención hacia rasgos importantes contribuyendo a facilitar su reconocimiento.
- 2) La conexión entre diferentes regiones corticales y el hipocampo categorizan la expresión emocional favoreciendo la recuperación del conocimiento conceptual que poseemos de los rasgos y significado de cada emoción.
- 3) Las conexiones entre el hipotálamo, las estructuras motoras y los componentes del sistema límbico proporcionan elementos de la respuesta emocional que puedan ser representados a través de la expresión emocional (Adolphs, 2002a, 2002b).

En investigaciones realizadas por Brody y Hall (2000) afirman que las mujeres sonríen más frecuentemente que los hombres, en dichos estudios, además, los hombres y mujeres de dicha investigación, así lo reconocían. Asimismo, con parámetros de percepción se realizaron estudios por Hess, Adams y Kleck, (2004). En los que se otorgaron a las expresiones de alegría de las mujeres como más intensas que las de los hombres (a igual intensidad física expresada). Sin embargo, se evaluaron menos intensas las expresiones de ira y

Las emociones.

asco en las mujeres. Según las palabras de Hess, Adams y Kleck (2004), este resultado pudo deberse a estereotipos sexuales que unidos a la expresión de las emociones influyen decisivamente en esta percepción.

Se sabe que la conducta expresiva y la experiencia subjetiva (véase la revisión de Adelman y Zajonc, 1989) están íntimamente relacionadas; sin embargo, los resultados de diferentes investigaciones señalan que las mujeres son más expresivas y a la vez vivencian más intensamente las emociones (Gross y Levenson, 1993) o bien, no se encuentra diferencias en la intensidad con que subjetivamente se han sentido (Kring y Gordon, 1998), aún cuando se advertían diferentes patrones fisiológicos en respuesta a estímulos.

Por otro lado, al comparar diversos países europeos se han encontrado diferencias relevantes. Las sociedades escandinavas son caracterizadas por la moderación y control de la expresión emocional, es el caso de las expresiones de ira que son manifestadas de forma más inhibida que en culturas mediterráneas (Pennebaker, Rime y Blankenship, 1996).

Identificar una expresión facial conlleva una complicada secuencia de procesamientos que implican una compleja sucesión de mecanismos perceptuales sobre el estímulo. A continuación detallaremos (Figura 5) el proceso de identificación, percepción de la respuesta emocional del sujeto que retransmite o nuestro conocimiento sobre manifestaciones motoras precisas para realizar esa expresión.

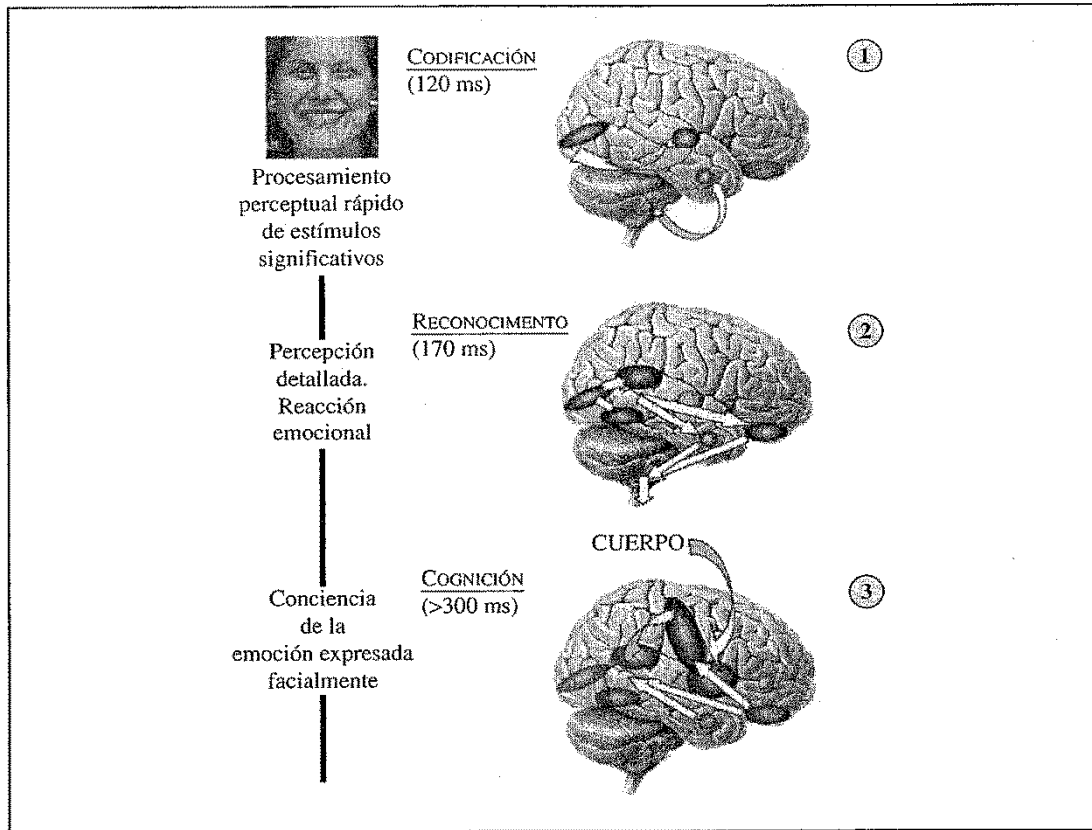


Figura 5. Representación gráfica del proceso de la expresión facial emocional. (Adaptada de Adolphs, 2002a). Tomada de Palmero y Martínez-Sánchez (2010).

2.2.5. El afrontamiento.

El afrontamiento describe las variaciones de comportamiento producidos por las emociones y que fomentan que los individuos se preparen para la acción.

Asimismo, el aprendizaje y la cultura filtran decisivamente los procesos de afrontamiento, de tal modo que el afrontamiento de forma más primitiva y básica se transforma a formas de afrontamiento más cercano a la resolución de problemas que a los patrones automáticos de conducta. Estas maneras de afrontamiento tienden a sobregeneralizarse.

Esta tendencia de sobregeneralización facilita el desarrollo de los llamados "estilos de afrontamiento", que son formas individuales propias y características de afrontamiento que ejerce preferentemente para responder ante las emociones. Existen cuestionarios específicos que evalúan estrategias de afrontamiento emocional (Carver, Scheier y Wintraub, 1989).

Algunas de las dimensiones a lo largo de las cuales se desarrollan estas maneras de afrontamiento extendido.

Las emociones.

1. Según el método utilizado en el afrontamiento distinguimos:

- a) El afrontamiento activo (activa esfuerzos para la solución de la situación).
- b) El afrontamiento pasivo (inhibe toda acción).

2. Según la focalización del afrontamiento, diferenciamos entre:

- a) Afrontamiento dirigido al problema (intento de controlar las condiciones responsables del problema).
- b) Afrontamiento dirigido a la respuesta emocional (intenta controlar la propia respuesta emocional observable).

3. Según el tipo de actividad activada en el afrontamiento, distinguimos:

- a) Formas de actividad cognitiva.
- b) Formas de actividad conductual.

Finalmente, otra dimensión es la evaluación situacional inicial, que recoge los esfuerzos enfocados a conseguir más información para analizar con mayor profundidad la situación (Fernández-Abascal, 1997b).

Vamos a recapitular algunas de las emociones básicas y su principal preparación para la acción de la respuesta emocional (el afrontamiento):

a) El Miedo: facilita respuestas de escape o evitación ante situaciones peligrosas, en caso de no ser posible, motiva a afrontar los peligros, con lo que su respuesta emocional es la de fomentar la protección del individuo, es activada por amenaza (daño o peligro) a nuestro bienestar físico y/o psíquico.

b) La Ira: gracias a una variedad de funciones adaptativas, realiza la organización y regulación de procesos internos, psicológicos y fisiológicos relacionados con la autodefensa, así como la adecuación de conductas sociales e interpersonales. Fundamentalmente su preparación para la acción es atacar, con la finalidad de eliminar los impedimentos que obstaculizan la consecución de los objetivos deseados y que generan frustración.

c) La tristeza: reduce la actividad, previniendo que se produzcan traumas y se facilita la restauración de energía, incluso se ha considerado que prepara para la realización de autoexámenes constructivos (Cunningham, 1988), y finalmente, cumple funciones de cohesión con otros individuos,

Las emociones.

informándoles de que no se encuentra bien y reclamando de esta forma ayuda (Averill, 1979).

2.3. Función de la emoción.

Darwin (1844) fue el primero en analizar el valor funcional de las emociones: tanto las características físicas como las expresivas inciden en su concepto de evolución y ambas constituyen una funcionalidad adaptativa en el organismo. Darwin entiende la emoción como el sistema biológico más antiguo, rápido y adaptativo destinado a la supervivencia, las emociones se conectan a nuestra naturaleza biológica y a nuestro entorno. Podemos entender que la funcionalidad de las emociones es la supervivencia (Breva y Pena, 1997; Chóliz, 1995; Goleman, 1997; Izard, 1971; Leeper, 1948; Martínez, 2001; Mayor, Moya y Puente, 1998; Oblitas, Martínez Sánchez y Palmero, 2010; Plutchik, 1970, 1980). Las emociones están interrelacionadas con las actividades de nuestros antepasados, la búsqueda de agua y alimentos, la defensa a los vástagos, la huida de los depredadores, la compañera/o sexual y la procreación, así las emociones han contribuido al logro de los resultados satisfactorios.

Plutchik (1970, 1980) plantea ocho propósitos en relación a la función adaptativa y cada individuo desarrolla una reacción emocional adaptativa correspondiente a las exigencias del entorno, por ejemplo; el propósito de la protección la origina el miedo que prepara al cuerpo para una conducta de huida o retirada.

Chóliz (1995) considera que las respuestas emocionales favorecen una adaptación en función de las exigencias de cada situación.

Para Goleman (1997) las emociones tienen una función fundamental de supervivencia, e incluso, acuña que éstas, la mayoría de veces, se anteponen al intelecto.

Mayor, Moya y Puente (1998) creen que la función adaptativa está vinculada a la supervivencia y continuidad de la especie.

La función básica de las emociones es contribuir a la adaptación, por ello, se ha consolidado en el bagaje genético de las especies (Keltner y Gross, 1999).

Las emociones.

La emoción es probablemente el principal sistema de adaptación y evolución de los seres inteligentes y, sin embargo, es el proceso psicológico básico menos conocido (Martínez, 2001).

Vamos a detallar la función de algunas de las emociones básicas o primarias que consideramos importantes dentro del campo de nuestra investigación.

El miedo.

El miedo para Palmero y Fernández-Abascal (2002) es una señal subjetiva que tiene como fin hacernos conscientes de que hay un estímulo o situación con capacidad para producirnos daño, desequilibrio o perjuicio a nivel físico o psicológico de su bienestar. Nos facilita las conductas y actividades (huída, lucha o resistencia) apropiadas para superar esa situación, por el contrario, el excesivo nivel de activación del miedo puede bloquear la ejecución conductual del sujeto. Según Plutchik (1970, 1980) uno de los propósitos de la función del miedo es la protección y capacita al cuerpo para la huída o retirada. Lazarus (1982) considera que el miedo se genera por una valoración de amenaza. Moliner (1982) asevera que es el estado afectivo que surge ante la presencia de un peligro. Es la emoción que se origina frente a algo repentino y peligroso (Darwin, 1984). El miedo nos capacita para huir del peligro físico o psicológico (Fernández-Abascal, 1997a; Palmero y Fernández-Abascal (2002) y Reeve, 1995), provocando una acción de evitación (Arnold, 1960).

Esta respuesta (el miedo) fisiológicamente incrementa la frecuencia cardíaca, conductancia de la piel, tensión muscular, presión sanguínea, entre otras. El miedo facilita el aprendizaje de nuevas respuestas que distancian al individuo del peligro y, activa los esfuerzos de afrontamiento y de forma simultánea favorecen el aprendizaje de las habilidades de afrontamiento.

Es entendible pues, que el miedo es una respuesta adaptativa que genera una conducta de huída-avoidancia del peligro que disminuye tras la desaparición de éste y, como prevención de interacción con elementos potencialmente peligrosos para la supervivencia.

Las emociones.

La ira.

Russell y Fehr (1994) consideran que en la ira existe una fundamentación biológica inevitable, ya que prepara al organismo ante un estímulo o situación con una significación de desprecio u ofensiva. Izard (1997) describe la ira como respuesta primaria del organismo ante el bloqueo para la consecución de un objetivo o en la satisfacción de una necesidad.

La ira se produce cuando nos sentimos indefensos por acontecimientos que vulneran nuestra autoestima o dignidad/amor propio (Vallés y Vallés, 2000). Se origina ante estímulos aversivos o amenazantes que favorecen conductas de ataque o confrontación (Chóliz, 1995). El origen de la irritación se acrecienta hasta llegar a una molestia, ésta se amplía con el enfado lo que genera, finalmente, la ira (Greenberg y Paivio, 2000) que se produce por la percepción de una provocación o injusticia (Moscoso, 1999). Sus funciones principales están vinculadas a la auto-protección, la regulación interna y la comunicación social.

Las funciones de comunicación social o de la regulación interna pueden vincularse a un elemento fundamental de la vida afectiva, imprescindible para comprender la supervivencia humana, ya que desde el punto de vista fisiológico, la ira pone en disposición al organismo para iniciar y conservar intensos niveles de activación centrada y dirigida hacia un objetivo o meta y, desde un punto de vista psicológico se relaciona con la auto-protección, a tendencias de acción y a formas, ocasionales, de conducta de agresión. Es una emoción que surge por la frustración debida a una interrupción para conseguir una meta o el control físico o psicológico.

Para Plutchik (1980) la ira es la emoción potencialmente más peligrosa, ya que su propósito funcional es el de "destruir" las posibles barreras del entorno, pero, por otro lado, creemos como sugiere Reeve (1995) que la ira resulta perfectamente beneficiosa pues energiza los intentos de recobrar el control perdido sobre el entorno, desde este enfoque evolutivo, la ira activa la energía hacia la auto-protección, defensa que está caracterizada por la fuerza, el vigor y la resistencia. En este mismo sentido, Smith y Christensen (1992) afirman que la ira si consigue un apoyo social, suaviza el estrés y disminuye las diferentes conductas desadaptativas que se vinculan (consumo de alcohol, tabaco, entre otros). La ira es, por tanto, una respuesta adaptativa que conlleva a la activación de mecanismos de defensa o de superación de obstáculos.

Las emociones.

En relación a afrontar esta emoción, es importante su canalización, ya que por el contrario puede originar serias consecuencias para la salud y el bienestar del individuo, concretamente sobre la salud cardiovascular (Novaco, 1985; Palmero, Espinosa y Breva, 1994, entre otros). Johnson (1990) señala tres formas de afrontar la ira: supresión (no expresión), expresión (expresarla de forma habitual) y control (determinar si se expresa o no), siendo esta última la más adaptativa.

La respuesta fisiológica de la ira ha sido descrita por Berkowitz (1999) en donde se aprecian patrones de ajustes autonómicos particulares anexados con un predominio funcional de la actividad del sistema nervioso simpático. Se asocia a un incremento en la frecuencia cardíaca (menor que en el miedo), en la presión sanguínea, aumento de la tensión muscular (inferior a la del miedo), un amplio incremento en la conductancia cutánea (es la que más fluctuaciones espontáneas produce) y a nivel autoperceptivo una sensación de aumento de calor (en el miedo disminuye la temperatura corporal) debido básicamente a la vasodilatación periférica.

La respuesta conductual motora y expresiva de la ira, suele generar una preparación o serie de tendencias hacia la acción con connotaciones orientadas "contra alguien" o como define Izard (1991) "...un impulso para golpear, para atacar a la fuente de la ira". En cuanto a sus características expresivas son: mayor tensión muscular en todo el organismo, concretamente, hay una tendencia a apretar y mostrar los dientes que según Frijda (1986) tiene relación con nuestros antepasados "*la tendencia a morder*"; posee connotaciones de advertencia o amenaza a quienes han desencadenado la emoción (ira).

Nos parece interesante concretar un poco más sobre los rasgos corporales, ya que están implícitos en la EC, que corresponde a la emoción de la ira y, que según estudios hechos por los siguientes autores: Chóliz (1995), De Catanzaro (2001), Del Barrio (1999), Fernández-Abascal y Martín (1995c), Greenberg y Paivio (1999), Lowen (1985), Morris (1987), Scherer (1986), Vallés y Vallés (2000) se muestran, en general, con: las cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua; los ojos muy abiertos (retando al rival) o entrecerrados (muestra defensiva o de protección) y, en ambos casos, la mirada suele ser fija, focalizando de forma intensa al elemento causante de la ira; párpado inferior tenso; la comisura de los labios está rígida y hacia delante; la boca se abre y se enseñan los dientes apretándolos; proyección adelantada de la cabeza, hombros hacia arriba y proyectados hacia delante; en relación al tipo de respiración, suele realizarse una inspiración intensa y una espiración corta.

Las emociones.

Como hemos indicado, anteriormente, hay tres formas de afrontar esta emoción: a) supresión de la ira: se tiende a inhibirla; b) expresión de la ira: se refiere a la manifestación con mayor o menor intensidad de la emoción; c) control de la ira; se refiere al uso de estrategias que gestionen la reacción emocional de forma individual y socialmente adaptativas.

Nos parece importante esta puntualización, ya que estamos de acuerdo con el apartado b y c, pues creemos que son formas saludables de concienciarnos de nuestras intensidades emocionales y a la vez saber gestionarlas socialmente. Consideramos adecuado hacer una distinción entre ira, hostilidad y agresión ya que como indica Johnson (1990) son términos individuales e independientes.

La alegría.

La alegría/felicidad se vincula a la sonrisa, la risa y a una experiencia subjetiva descrita como placentera, resultando ser el estado más deseado por los individuos (Greenberg y Paivio, 2000). Ciertos autores la catalogan como la manera de evaluar la vida en conjunto (familia o trabajo) (Averill y More, 1993; Fernández-Abascal y Martín 1995b). Se activa neurológicamente a través de un amplio descenso en la tasa de descarga neuronal (Tomkins, 1963).

La sonrisa se manifiesta en las primeras etapas de la vida mediante la respuesta en nuestra cara que refleja una recompensa/agrado, al mismo tiempo, el individuo que recibe esa respuesta también interpreta una gratificación, hecho que manifiesta que somos seres sociales. Parece evidente el significado evolutivo de la alegría, ya que el expresar goce se atrae la atención del cuidador, ambos aumentan la sensibilidad como receptores de agradecimiento; sonreír, en consecuencia, es fuente de contacto humano (Greenber y Paivio, 2000). El amor genera estados puntuales de alegría que en general se sienten aceptados, seguros y con mayores niveles de confianza (Greenberg y Paivio, 2000). La risa mejora y fortalece las relaciones con los demás (Ruibal, 1997).

En esta misma línea, las relaciones entre personas, encontramos unas investigaciones hechas a personas con alto motivo de logro, en las que entre sus relaciones, incluyen un mayor contacto visual directo con sus amigos y contacto físico (se tocan) con más frecuencia a otros con menor motivo de logro (MacAdams y Powers, 1981). También, en relación al contacto visual

Las emociones.

Bossu y Chalaguier (1986) lo ponen en práctica en sus actividades para expresar el contenido emocional y como vehículo de sensibilidad emotiva.

Coincidimos con que la función básica de la alegría consiste en favorecer la relación interpersonal, fomentando la diversión, posibilitando la manifestación de afecto o estima hacia alguien y, llegando a minimizar las puntuales tensiones que se generan en los ambientes interpersonales y, de forma simultánea, el contacto, tanto físico como visual, puede aumentar los motivos de logro y fomentar la capacidad la expresión y sensibilidad emocional.

En diferentes investigaciones la alegría se constata como una emoción innata, manifestándose en edades muy tempranas (alrededor de los seis meses de vida) para fomentar la cohesión y la unión entre el niño y sus padres, aumentando la probabilidad de supervivencia (Weisfeld, 1993).

Nos parece apropiado indicar los rasgos corporales asociados a la alegría, ya que están implícitos en la EC, y, que según estudios hechos por los siguientes autores: Chóliz (1995), De Catanzaro (2001), Del Barrio (1999), Fernández-Abascal y Martín (1995b), Greenberg y Paivio (1999) Lowen (1985), Morris (1987), Scherer (1986), Vallés y Vallés (2000), se presentan, en general, con: elevación de las mejillas; la comisura de los labios se eleva y va hacia atrás; ocasionan arrugas en la piel debajo del párpado inferior; muestra o no de los dientes, principalmente los superiores; mayor apertura ocular; la cabeza se echa hacia atrás; los hombros bajos y cuadrados; en relación a la movilidad la forma de andar es a saltitos y con una inquietud psicomotora; aumento del volumen de voz. Concretamente en la risa la postura corporal es relajada con una disminución de tono muscular; en relación a la respiración se realiza una inspiración corta con una espiración muy prolongada.

La valoración de esta emoción se vincula a la consecución o aproximación hacia un objetivo importante, así como con la comprobación de que algo negativo se debilita o desaparece. En relación a la intensidad con la que surge la emoción está relacionada con la expectativa que tiene el propio sujeto de que ocurra un acontecimiento positivo para él. Las funciones que se le atribuye a la alegría según diferentes estudios están relacionadas con el bienestar general, lo que repercute de forma positiva en las dimensiones cognitiva, fisiológica y conductual del individuo. Desde las orientaciones psicoanalíticas las funciones que se han resaltado en esta emoción unida a las manifestaciones expresivas vinculantes se encuentran relacionadas con la liberación de tensión que se ha acumulado en el organismo.

Las emociones.

Uno de los argumentos referidos a la adaptación de las emociones se refiere al escape o pérdida de la homeostasis (autorregulación) que es una de las ventajas destacadas asociadas a las emociones, lo que permite los niveles de las variables esenciales del organismo; estas fluctuaciones, se denominan homeostasis o equilibrio dinámico, pueden considerarse respuestas necesarias o respuestas adaptativas (HHSS), que pueden ser esenciales para que el organismo se comporte con una conducta adecuada ante una situación excepcional, pero los límites no deben ser demasiado frecuentes o duraderos. Es decir, es necesario conocer las emociones que forman parte del desarrollo personal para así, posteriormente, ser capaz de realizar conductas/respuestas adaptativas al entorno, o sea, adquirir HHSS.

Se puede decir que cada emoción posee una función particular y, resaltar, que cada una de las funciones generales de las emociones tiene que ver con la flexibilidad de la que se capacita las conductas de un organismo, cuando se enfrentan a situaciones que podrían suponer un peligro como medida para aumentar las probabilidades de éxito, de adaptación y en último caso de supervivencia. En éste sentido estamos de acuerdo con Oblitas, Martínez Sánchez y Palmero (2010) en que si además, esas funciones ayudan a solucionar problemas o evitar peligros, aunque se englobe dentro de las emociones básicas llamadas negativas como en el caso de la utilización de la ira como gestora para recobrar el dominio perdido (Reeve, 1995), su función no es negativa sino homeostática y parsimoniosa, lo que contribuye a mejorar nuestra autoestima y autoconfianza (Vallés y Vallés, 2000) A su vez, favorece las interacciones de desarrollo y salud interpersonal y social (Scott, 1988) y esto beneficia a las personas sociales (Burns, 2003) que son más felices y saludables. Para nosotros estas afirmaciones corroboran lo que hemos planteado desde el principio en esta investigación, es decir, el hecho de conocer/vivenciar/experimentar las emociones (IE) capacita al individuo a autogestionarlas de forma positiva en su vida cotidiana (desarrollo personal) y en su entorno social (HHSS), beneficiando su calidad de vida.

Nos parece indicado e importante puntualizar el hecho de que gracias a un creciente número de investigaciones se ha permitido demostrar que la inhibición de la expresión de acontecimientos emocionales significativos provoca una marcada hiperactivación fisiológica, provoca inmunodepresión y efectos adversos en la salud a medio y largo plazo conduce a perturbaciones psicosomáticas (Lowen, 1985b y Drosy, 1987); además, induce sesgos cognitivos sobre el procesamiento de la información emocional, a la vez que dificulta los procesos de afrontamiento adaptativo (Martínez-Sánchez y cols., 2001).

Las emociones.

Hay dos factores importantes en las que se vinculan las funciones de las emociones:

a) Funciones intrapersonales. Las emociones permiten:

- Coordinar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales.
- Modificar las jerarquías conductuales.
- Proporcionan un soporte fisiológico para las conductas (retirada, lucha).
- Facilitan el procesamiento de la información.
- Son un índice de valoración de la información relevante (placentero o displacentero). Esta valoración ante las emociones presupone sensibilidad ante un tipo de situación, por lo que la sensibilidad emocional implica un proceso general de valoración enfocado al señalamiento del privilegio de ciertos estímulos. Además, estas señales pueden ser importantes para el bienestar del sujeto, dentro de su desarrollo personal.

b) Funciones extrapersonales, que intrínsecamente poseen diversas funciones interpersonales:

- Permiten comunicar e influir en la expresión facial, los gestos, la voz y las posturas corporales de nuestro estado emocional a los otros. La función social-motivadora de las emociones es indudable, ya que ayuda a nuestro desarrollo personal y nos aproximan o dificultan (regulan) la interacción social (HHSS).
- Establecen un espacio entre nosotros y los demás, facilitando o dificultando la interacción social.

Es decir, las emociones nos capacitan a adaptarnos al entorno físico y, de forma simultánea, al entorno social. La función social de las emociones favorece las relaciones interpersonales.

A este respecto Izard (1989) y Mayor, Moya y Puente (1998) definen cuatro funciones sociales de las emociones:

Las emociones.

- Expresar sentimientos y emociones a los demás.
- Adecuar la forma en la que el resto de individuos reacciona frente a nuestra conducta.
- Favorecer mediante manifestaciones positivas (alegría, aprobación, entre otras) las interacciones sociales.
- Potenciar la conducta prosocial a través del afecto positivo.

También Parkinson (1995) entiende como principal función de las emociones la social. Ya que somos seres influenciables y tanto nuestros cambios afectivos como los de los que nos rodean afectan a nuestras emociones. Para Fernández y cols. (2001) las emociones están tan íntimamente relacionadas que modelan incluso la experiencia emocional.

Cano-Vindel, Sirgo y Díaz Ovejero (1999) aseveran que las emociones forman parte de nuestra comunicación como función social, e incluso, son clave para el bienestar/malestar del individuo.

Finalmente, numerosos autores indican que las emociones son relevantes motivacionales de la conducta (Izard, 1971; Leeper, 1948); Mayor, Moya y Puente, 1998), lo que provoca una dificultad a la hora de disociar los procesos emocionales de los motivacionales.

2.4. ¿Qué es la Inteligencia Emocional?

El concepto de "inteligencia emocional" fue introducido por Salovey y Mayer (1990); el primer artículo "*Emotional Intelligence*" se definió la inteligencia emocional (IE); el segundo artículo fue una demostración empírica que demostraba que la emoción y la cognición podían ser combinadas para realizar complicados procesamientos de la información y podía ser evaluada como una habilidad mental. Daniel Goleman (1995) difundió el constructo con su "best seller" *Inteligencia emocional* que afirmaba que la inteligencia emocional puede ser más importante que la inteligencia.

Entendemos la IE como un conjunto de cuatro habilidades conectadas con: a) la conciencia emocional correcta, b) la utilización emocional para favorecer la actividad cognitiva, c) la conciencia social y, d) la autogestión emocional.

Las emociones.

Apoyándonos en el modelo de habilidades cognitivas de la IE de Mayer y Salovey (1997) entendemos que la expresión de IE hace referencia a las habilidades cognitivas, las que generan que la información emocional tenga una finalidad adaptativa o favorable, bajo dos tipos de contextos, intrapersonal e interpersonal, que están señalados en la función de la emoción.

Como ya hemos señalado, la IE se presentó definida con los trabajos publicados por Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) y, fundamentalmente por Salovey y Mayer (1990); en este último, la IE fue definida como una inteligencia social que entraña la habilidad de entender las emociones propias y ajenas, distinguirlas y usar la información (afectiva) para orientar el pensamiento y las acciones propias.

Posteriormente en 1997 (traducción en español Mayer y Salovey, 2007), se resaltó más en los aspectos cognitivos que se describen como la habilidad de percibir, evaluar y expresar la emoción de forma adecuada y adaptativa; la habilidad/destreza para entender y conocer la emoción; la capacidad para acceder y/o generar emociones que favorezcan las actividades cognitivas y adaptativas; y la habilidad de regular las emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000a y 2000b).

Nos parece indicado puntualizar que entendemos la expresión emocional desde el cuerpo, ya que como dice Martínez Sánchez y Palmero (2010) no siempre la emoción puede ser expresada lingüísticamente. La utilizando de terapias corporales como la Danza Movimiento Terapia ayuda, precisamente, a solventar conflictos emocionales o psicológicos a través del cuerpo en movimiento, mediante el cuerpo podemos mostrar/expressar nuestras emociones ya que, a veces, a través de las palabras somos incapaces.

A priori, las tres aplicaciones más relacionadas a la IE son: la salud y el bienestar, la adaptación escolar y el entorno laboral (Martínez Sánchez y Palmero, 2010). Mayer y Salovey (1997, 2007) precisan que el ser humano tiene la capacidad de expresar y conocer emociones adecuadas y manifestar las necesidades en torno a dichas emociones y, de forma simultánea, los individuos emocionalmente inteligentes detectan las expresiones falsas o manipuladas. Se incluye el registro, la atención e identificación de los mensajes emocionales con sus manifestaciones a través del tono de voz, las posturas, las expresiones faciales, entre otros.

Las emociones.

Guil y Mestre (2004) añaden subhabilidades asociadas como son: a) reconocimiento de los estados emocionales subjetivos; b) identificación de las emociones ajenas; c) concreción en la expresión emocional; y d) distinción entre expresiones verdaderas y falsas. Nos parece importante esta apreciación, ya que estamos de acuerdo en que hay que conocer y reconocer las propias emociones (IE) para poder poseer la capacidad de identificarlas en los demás (compañeros de clase).

Mayer, Salovey y Caruso (2000b) precisaron que aquellos individuos que perciben y responden a sus propias emociones con exactitud son capaces de serlo con los demás (identificación de las emociones ajenas), por lo que para realizar interacciones sociales adaptativas deben de realizar evaluaciones adecuadas de los estados emocionales de las personas con las que interactúan, esta habilidad incluye la capacidad de percibir señales no verbales que reflejan el estado emocional de un individuo, cuya habilidad cognitiva, la percepción y la expresión emocional mejora con la práctica.

A tenor de lo expuesto se podría decir que las personas más inteligentes emocionalmente están capacitadas para percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás de manera concisa. Con estas definiciones podemos realizar una adaptación perfecta en el sistema educativo a través de la EC, primeramente, conocer, reconocer las emociones propias para ser capaces de adecuar las respuestas que se necesitan (este hecho mejora con la práctica), para posteriormente, empatizar (habilidad para entender las emociones ajenas, que también mejora con el ensayo) se utiliza, por ejemplo, en los juegos de imitación que hemos realizado en nuestra investigación, lo que indudablemente lleva a una adaptación a las circunstancias y a los individuos (HHSS). Por el contrario, para Damasio (2000) la ausencia de emoción resulta perjudicial para nuestra racionalidad y nuestro éxito en la toma de decisiones, las evidencias empíricas así lo demuestra, los sentimientos nos encauzan hacia la dirección correcta. Parece ser que la "razón" está supeditada a varios sistemas cerebrales interrelacionados con el procesamiento emocional y con los órganos corporales que da lugar a toma de decisiones, juicios, planificación, control de nuestras acciones y, por ende, al comportamiento social y la creatividad. Por lo que, la esencia del sentimiento es principalmente la percepción directa de un lenguaje específico; el del cuerpo; y no puede entenderse los fenómenos mentales sin la interacción del organismo (mente-cuerpo) con su entorno.

Las emociones.

Las actividades cognitivas proporcionadas por las emociones.

Este apartado hace referencia a la utilización de las emociones como parte de los procesos cognitivos como la creatividad y/o la resolución de problemas. Según Mayer, Salovey y Caruso (2000a), se entiende que las emociones canalizan la atención hacia las informaciones importantes, determinando por un lado la forma en que procesamos la información y, por otro, la forma de afrontar los problemas. Posteriormente, los mismos autores (Mayer, Salovey y Caruso, 2002a) incluyen subhabilidades de manejar las emociones redirigiéndolas hacia situaciones importantes, generando emociones que favorezcan la toma de decisiones abarcando las diferentes formas de solución de problemas, apoyándose en estados de ánimo positivos para desarrollar ideas creativas. Por tanto, las emociones también estimulan cambios cognitivos (Brenner y Salovey, 1997). La ventaja es que si un individuo adopta un punto de vista positivo le permite analizar el conflicto/problema con mayor profundidad e incluso de forma más creativa (Mayer, 1986).

Al igual que el cerebro se caracteriza por su plasticidad y flexibilidad, las emociones también pueden convertirse en reforzadores primarios apetitosos o animadversivos que conserven o modifiquen comportamientos y cogniciones como las implicadas en la IE (Mestre, Palmero y Guil, 2004) e incluso su desarrollo moral (Damasio, 1994). Es decir, el fomentar las emociones positivas genera una centralización puntual sobre conflictos o problemas relevantes, abriendo de forma simultánea la posibilidad de innovadoras (creativas) respuestas a la resolución de problemas; si hay una consecución en la resolución de conflictos genera, a su vez, reforzadores positivos y, así sucesivamente. Este elemento reforzador positivo se crea en las sesiones de EC gracias a las actividades de improvisación, desinhibición, entre otras, y con la ayuda de elementos como la música y el baile se genera placer/disfrute/goce. En nuestro caso concreto hemos visto oportuno realizar las cuatro primeras sesiones de Alegría precisamente como incentivo para la adquisición de enfoques positivos y como potenciadora de la creatividad.

Uno de los elementos fundamentales es la conciencia emocional que se entiende como la capacidad de un individuo para reconocer y representar emociones propias y ajenas (Lane y Schwartz, 1987), es una habilidad cognitiva en la que subyace un procesamiento parecido al descrito como cognición por Piaget (1937). Lane y Schwartz (1987) formularon cinco niveles de conciencia emocional categorizados en complejidad:

Las emociones.

- 1) Conocimiento de las sensaciones físicas.
- 2) Predisposición de acción.
- 3) Emociones básicas.
- 4) Emociones mixtas.
- 5) Capacidad para distinguir las emociones mixtas propias y ajenas.

Realizamos estas puntualizaciones, ya que en lo que se refiere al trabajo emocional a través de la EC nos concierne principalmente las tres primeras. Es decir, gracias a las actividades físicas que se realiza en la EC el alumnado es capaz de asimilar cuáles son sus sensaciones físicas (velocidad en la respiración, tensión relajación muscular, entre otras). Concretamente en nuestro trabajo de investigación, a través de las actividades de tipo empático el niño es capaz de observar al compañero y al mismo tiempo reflexionar sobre su forma de actuar ante esa misma emoción y conocer, reconocer y distinguir las emociones básicas que hemos trabajado.

Desde el punto de vista psicoevolutivo no sólo implica comprender los distintos niveles de conocimiento emocional (Lane y Schwartz, 1987), sino también entender los mecanismos que sustentan el desarrollo de la competencia emocional. Estos mecanismos engloban tanto el ámbito interpersonal como el intrapersonal (Denham y Kochanoff, 2002) de los que hablaremos en la función de la emoción.

Regulación emocional.

El modelo de habilidades de la IE de Mayer y Salovey (1997) hace referencia a la capacidad de estar abiertos a las emociones positivas y negativas como forma de reflexión, sin juzgarlas, así como para la regulación emocional propias y ajenas (Mayer y Salovey, 2007). También Mayer Salovey y Caruso (2002a) apuntan que para que un individuo consiga desarrollar la habilidad de regular las emociones, primero, debe desarrollar otras subhabilidades como el ser sensible (receptivo) a sus reacciones emocionales, dándose el permiso de tolerarlas y aceptarlas (autonomía y desarrollo personal), sean estas agradables o no, hecho significativo y fundamental para aprender sobre la regulación de las emociones. Estamos totalmente de acuerdo con estas apreciaciones y, es por ello además, que el hecho de encuadrarlas dentro del ámbito educativo provoca una normalización de la expresión de emociones (positivas y negativas), creando un ambiente natural y de aceptación individual (desarrollo personal), parte básica en todo sistema educativo de respeto e integración (HHSS).

Las emociones.

El proceso de la regulación de la emoción según Salovey, Woolory y Mayer (2001) lleva varias fases:

- 1) El individuo debe creer en su capacidad para regular las emociones.
- 2) El sujeto debe utilizar de forma precisa los estados emocionales.
- 3) La persona debe identificar y diferenciar los estados que precisen ser regulados.
- 4) Los individuos deben saber utilizar estrategias que minimicen los estados negativos y conserven los positivos.
- 5) Las personas deben evaluar la efectividad de estas estrategias.

Además algunos autores (Allgöwer, Wardle y Steptoe, 2001; Boujut y Décamps, 2012; Fox 1999; Martinsen, 2008; Merom y cols., 2008; Tercedor, 2001; Thayer, Newman y McClain, 1994, entre otros) recomiendan el ejercicio físico como una estrategia adecuada para modificar estados negativos y conseguir su regulación, en esta misma línea, Martínez Sánchez y Palmero (2010) afirman que otras estrategias comúnmente utilizadas son: escuchar música, relacionarse con otros individuos, utilizar actividades que generen placer y la autorregulación cognitiva.

Para la regulación emocional se requiere tiempo, entrenamiento, ensayo (con sus consecuentes errores), evaluación de las estrategias utilizadas, y un poco de "*autoeficacia emocional*" (Murphy, 2002). Ya que toda habilidad se basa en una sólida práctica, como consideraba Neisser (1976) la capacidad de procesamiento no está limitada por las características estructurales o funcionales del sistema, sino que depende de que desarrollemos habilidades concretas para realizar una determinada tarea.

Estamos de acuerdo con Mayer y Salovey (1995) en que el concepto de inteligencia emocional está vinculado a la mejora de la información emocional gracias al desarrollo y puesta en práctica retroalimentada de las habilidades cognitivo-emocionales. Además, este perfeccionamiento implica un esfuerzo continuado iniciado en la primera infancia (la plasticidad del cerebro es mayor, y continuando a lo largo de nuestro ciclo vital (Martínez Sánchez y Palmero, 2010).

Lo que nos indica que los *aspectos psicoevolutivos de la regulación de las emociones* es la idea de que la IE puede ser concebida como la capacidad de procesamiento adaptativo de la información emocional y, además, es preciso

Las emociones.

que desde la niñez se adquiera, se desarrolle y se perfeccione con la práctica. Este hecho se produce en relación a los postulados teóricos de Gardner (1993); por una parte, a nivel interpersonal, con la interacción de los niños tanto con cuidadores (padres, profesores y adultos) como con sus iguales (compañeros de clase, amigos o hermanos); y, por otra parte, a nivel interpersonal, en el caso que nos ocupa, con el desarrollo de la conciencia emocional (especificado anteriormente) durante la infancia y con la autoevaluación de las habilidades de afrontamiento o regulación emocional (Eisenberg y cols., 1995) y de las experiencias vividas (Thompson, 1994).

Las estrategias de autorregulación según Kopp (1989) se agrupan en tres categorías: cuidadores o compañeros (soporte social); de comunicación afectiva (alegría o malestar); y de regulación autónoma (evitación o autocuidado), también Greenberg y Paivio (2000) y Rossman (1992) están de acuerdo con estas mismas estrategias, pero destacan que la regulación autónoma es la más eficaz para disminuir la vulnerabilidad del niño y mejorar su autoestima. Los rasgos implícitos en estas tres categorías, con esfuerzo del niño y sus cuidadores (Kopp, 1982), son plasmados con la práctica de esquemas cognitivos que se inician con un programa sensoriomotor de modulación emocional (dos primeros años) hasta estrategias cognitivas y conductuales de regulación, fundamentadas en el aprendizaje asociativo y cognitivo a partir de la adolescencia (Leuthold y Kopp, 1998).

Creemos, al igual que Monsen (1994), que las emociones hay que conocerlas, vivenciarlas, expresar y reflexionar sobre ellas de forma apropiada, es decir, no basta con activarlas. En cuanto a la regulación de la expresión de la emoción coincidimos con Greenberg y Paivio (2000) en que lo que realmente resulta adaptativo es la capacidad para elegir cuándo expresar las propias emociones, es decir, autogestionarlas, la clave para la adquisición para una regulación adaptativa de las emociones es lograr el equilibrio entre experiencia y expresión emocional. Precisamente, esta fase, puede durar toda nuestra vida, la búsqueda de este equilibrio para poderlo desarrollar y aplicar a situaciones como la superación de algunas experiencias emocionales negativas a través de un procesamiento de socialización adaptativa de las emociones (Guil, Mestre y Guillén, 2003).

Concretamente, en la edad escolar, desarrollan una comprensión más específica de sí mismos como ser social y adquieren la habilidad de usar este conocimiento para guiar la regulación (Rasmussen, 1986). De los seis a los ocho años toman conciencia de procesos cognitivos concretos, como las habilidades metacognitivas de autorregulación emocional, que son la base de las habilidades cognitivas futuras en los adolescentes, como es el hecho de

Las emociones.

realizar actividades hipotético-deductivas en relación a procesos emocionales a partir de los catorce años (Demetriou, 2000). A partir de la habilidad comprensiva de emociones en la adolescencia, se desarrollan habilidades estratégicas y conscientes para la regulación emocional (Southam-Gerow y Kendall, 2002).

Llegados a este punto, creemos más que justificada la intervención emocional a través de la EC, como hemos señalado y según diferentes autores del campo de la psicología evidencian que para la regulación emocional el individuo debe ser consciente de sus estados emocionales, este hecho contribuye a que se conozca y sepa qué emociones debe regular (autonomía y desarrollo personal) y, finalmente, realizar una reflexión sobre el éxito de dichas estrategias. Estas estrategias, además, las podemos ensalzar con la actividad física que aporta la EC, la utilización de instrumentos en las sesiones como es la música, la interrelación/actuación con los compañeros de clase (HHSS), la práctica de forma continuada en un sistema educativo que afianza el trabajo (experiencia y regulación de las emociones) y, además, el placer que genera el trabajo emocional, en nuestro caso cuatro sesiones de alegría.

Todo esto contribuye, por un lado, a conocer nuestras emociones (conocimiento emocional), experimentar con ellas (intensidades, situaciones, entre otras) contribuyendo a ampliar nuestra experiencia emocional, de forma simultánea. Genera una reflexión en torno a la expresión de las emociones que contribuye a la autogestión emocional, y por otro, el realizar las actividades con otros compañeros, siendo capaces de ver/percibir las emociones ajenas (contribuye a una reflexión emocional) humaniza al individuo que es, al mismo tiempo, otra forma de reflexión para la adquisición de la autogestión de las emociones.

2.5. La emoción en acción.

La comunicación humana, prácticamente en su totalidad, está conducida por las emociones a través de las posturas, las expresiones faciales, los gestos, la respiración o la temperatura corporal. Lo importante no es el mensaje en sí, sino las emociones que modulan este mensaje transmitido. Aunque no existe una teoría unificada que describa el amplio rango de emociones, sí se pueden clasificar las emociones en un número reducido de categorías primarias (emociones puras o básicas). Según Ekman (1999) las emociones "básicas" poseen este calificativo por tres motivos fundamentales:

Las emociones.

- 1) porque existe un número limitado;
- 2) porque han sido elegidas por la evolución debido a su valor adaptativo;
- 3) porque pueden combinarse para formar otras emociones más complejas.

Al mismo tiempo, tienen un valor comunicador universal ya que todos los miembros de nuestra especie descifran su expresión de forma semejante, independientemente de las variables socioculturales o del contexto. Precisamente, en su función comunicativa reside el valor evolutivo de las emociones básicas, cuya expresión es decisiva para la regulación y desarrollo de las relaciones interpersonales. Ekman y Friesen (1978) y Cornelius (1996) clasifican las categorías primarias en seis emociones: alegría, sorpresa, miedo, asco, ira y tristeza. Ekman y Friesen (1978) desarrollaron un sistema de codificación de acciones faciales (FACS, "Facial Action Coding System") en el que los movimientos de la cara se describen mediante variables vinculadas a los movimientos musculares. Las investigaciones de Ekman incentivaron a numerosos investigadores en el campo del análisis de expresiones faciales a partir de imágenes y vídeos.

Bloch (1986), Bloch, Orthous y Santibáñez (1987), Bloch y Santibáñez (1973), Santibáñez y Bloch (1986) reconocen seis emociones encuadradas como básicas, ya que corresponden a invariantes universales del comportamiento (en un sentido darwiniano) y están presentes en el animal y en el infante humano, ya sea como comportamientos innatos, o bien aparentes o presentes en etapas muy tempranas del desarrollo postnatal. Estas emociones básicas son alegría-risa, tristeza-llanto, rabia-agresión, miedo-ansiedad, amor-erotismo y amor-ternura. A estas emociones les otorgó un tipo de respiración, una postura corporal, una postura facial y las llamó "los patrones efectores emocionales". En una de sus investigaciones a actores Bloch, Orthous y Santibáñez (1972, 1987), en relación a la utilización de los patrones efectores emocionales se concluyó diciendo que *"La posibilidad de inducir estados emocionales por medio de la reproducción de acciones físicas controladas, propuesta por nuestro modelo, puede ayudar a la gente a reconocer, expresar y controlar mejor sus emociones. Esta metódica ha demostrado ser particularmente útil para actores de teatro que necesitan inducir y controlar sus emociones a voluntad"*.

Vamos a definir algunas emociones que son importantes para nuestro estudio.

Las emociones.

La Alegría.

Greenberg y Paivio (1999) y Moliner (1982) afirman que la felicidad/alegría está asociada a reír y sonreír y se vive como muy agradable. Es el estado más deseado por todos; se aplica a la vida como un todo en la que nos sentimos bien con nosotros y con nuestro entorno. Esta acepción coincide con la que propone en los patrones efectores emocionales Bloch (1992).

Amor-cariño.

El amor se entiende como "*el afecto que sentimos por otra persona, animal, cosa o idea*" (Fernández-Abascal, 1997a). Esta emoción, junto con la felicidad y el humor son emociones positivas, se califica como una valoración de la situación positiva y una duración en el tiempo muy corta. Fischer, Shaver y Carnochan (1990) delimitan el cariño como una emoción de amor más lejana, menos intensa, que combina sentimientos de profundo amor, compromiso e intimidad y que también puede definirse como el afecto y la ternura que sentimos por aquellos con quienes vivimos. También diferencian el amor apasionado al que llaman enamoramiento y amor de compañero, que ellos denominan cariño. En el caso de los patrones efectores emocionales de Bloch, de los que hemos hablado anteriormente, también coinciden en la diferenciación entre amor-cariño y amor-erotismo.

Ira-rabia-enojo.

Esta emoción se produce ante estímulos aversivos y origina conductas de ataque o confrontación destinadas a reducir o eliminar el estímulo amenazante (Chóliz, 1995). La activación de la ira surge por alguna situación en la que nos consideramos vulnerables, bien por sentirnos heridos en nuestra autoestima (Vallés y Vallés, 2000) o como defensa de ese ataque o imposición. Al parecer, en niños se manifiesta de forma poderosa, como medio social, para que el cuidador alivie su inquietud. Como medio para relacionarse utiliza la agresividad, encauzarla constructivamente alcanzándola como medio de interrelación armónica y vital (Schinca, 2011) forma parte del entrenamiento de las HHSS (García, 1997a; Goleman, 1997, Kelly, 1987; Vallés y Vallés, 2000) como adaptación en el medio. También un bebé de unos dos meses expresa rabia como respuesta al dolor (Izard, Kagan y Zajonc, 1983). La rabia se presenta cuando nos sentimos controlados o manipulados psicológica o

Las emociones.

físicamente o cuando se interfiere en nuestros proyectos (Reeve, 1995). Su propósito funcional es demoler los obstáculos del ambiente (Plutchik, 1980) preparando el cuerpo para el ataque o la defensa.

Encontramos que esta emoción se puede englobar como positiva si se utiliza como energizante para recuperar el control perdido sobre el ambiente; o negativa, cuando ocasiona destrucción y daños innecesarios sobre uno mismo o sobre los demás (Reeve, 1995 y Ruano, 2003). También en éste sentido Oblitas, Martínez Sánchez y Palmero (2010) apuntan que las llamadas emociones negativas si contribuyen a solucionar problemas o evitar peligros, aunque se englobe dentro de las emociones básicas llamadas negativas, su función no es negativa sino homeostática y parsimoniosa. Vamos a pararnos en esta afirmación que creemos de importancia, ya que el acentuar el trabajo positivo de la ira sabiéndola encauzar o autogestionarla de forma adecuada, es fundamental desde nuestro punto de vista. Pensamos que es una de las emociones más importantes, tanto para reactivarnos ante situaciones difíciles o de toma de decisiones más o menos importantes, como para delimitar nuestro espacio personal, no sólo corporal sino también emocional, ya que nuestro espacio emocional delimita y protege también nuestra autoestima. Como dice Plutchik (1980), la rabia tiene su propósito funcional en demoler los obstáculos del ambiente para tomar las riendas o control de nuestra vida. El hecho de sentirnos poseedores de nuestro espacio personal-emocional nos permite cercar nuestra autoestima adentrándonos en nuestra autodefensa, procediendo con vigor, fuerza y resistencia, autoafirmándonos como individuos y, por consiguiente, influye de forma positiva en nuestro desarrollo personal evitando posibles síntomas o sensaciones negativas (calidad de vida). También ésta es una emoción que nos invade de una energía que nos hace sentirnos vivos, activos y/o enérgicos; al mismo tiempo el exteriorizarla expresando nuestro desacuerdo en situaciones concretas vividas provoca una catarsis. Creemos importante trabajar en nuestra investigación la ira exteriorizando la agresividad, comunicando y compartiendo ese estado emocional llegando a empatizar en el momento que actuamos como receptor de la comunicación, lo que provocará en el individuo una reflexión hacia el hecho agresivo, además de que ver las reacciones de rabia en compañeros crea un vínculo de reconocimiento humano de emociones, repercutiendo de forma positiva al ser conscientes de que ésta, como el resto de emociones básicas, son naturales y forman parte de todos los individuos.

Las emociones.

Miedo.

Podemos entender el miedo como el estado afectivo que se expresa cuando sentimos un riesgo más o menos intenso (Moliner, 1982). Para Reeve (1995); Fernández-Abascal (1997) el miedo nos prepara para huir del peligro y se activa cuando percibimos daño, amenaza, peligro físico o psicológico inminente y se encuentra estrechamente ligado al estímulo que lo genera. También se activa ante hechos que nos crean incertidumbre o ante situaciones que desconocemos generando en nosotros esa emoción. El miedo facilita el aprendizaje de nuevas respuestas que alejan a la persona del peligro. Chóliz (1995), Hansberg (1996), Greenberg y Paivio (1999) y De Catanzaro (2001) expresan que el miedo es una emoción adaptativa y tiene una función orientada principalmente a la supervivencia evitando el peligro.

Es evidente pues la importancia de saber encauzar adecuadamente esta emoción para protegernos de peligros que puedan perjudicarnos, tanto a nivel corporal como emocional. La emoción del miedo de cada individuo es vivida y expresada de diferente manera; lo importante es saber cómo y hasta dónde debemos protegernos. Para ello, el primer paso, es conocerla, reconocerla y vivenciarla en nuestro cuerpo para así conocer nuestro límite. Es decir, comprender hasta dónde podemos llegar sin protegernos o, dicho de otra manera, saber proteger nuestro espacio personal en cada momento y situación individual. Con la autorregulación de esta emoción logramos que esté presente ante un verdadero estímulo (Miguel-Tobal, 1995), es decir, una reacción proporcionada al peligro existente (Bermúdez y Luna, 1980).

Tristeza

Es una emoción originada por la pérdida de algo o alguien a quien valoramos o apreciamos (bienes, salud, familiares, entre otros) (Vallés y Vallés, 2000). La tristeza aparece por el distanciamiento o la pérdida de unión, los desengaños, el fracaso y/o la pérdida de la autoestima. La exteriorización de esta emoción implica una demanda de ayuda externa, hecho importante como forma adaptativa y generación de un vínculo de confianza entre individuos. A través del reconocimiento de la tristeza se adquiere conciencia de la pérdida del control de las cosas o situaciones (Vallés y Vallés, 2000), lo que supone una reflexión individual y la aceptación de nuestra limitación como ser humano.

Actualmente los distintos enfoques de la emoción se suelen agrupar en planteamientos biológicos, conductuales, cognitivos y expresivos. Todos ellos

Las emociones.

hay que tenerlos en cuenta de cara a realizar un trabajo integral de la emoción. Podemos decir que, el hecho de centrarse/concentrarse en las percepciones internas (emociones) favorece el descubrimiento, conocimiento o reconocimiento de nuestra realidad corporal, lo que conlleva a una fusión del estado físico, afectivo e intelectual, pudiendo detectar bloqueos psico-físicos gracias a la introspección psicósomática que conlleva el estudio y la interiorización de las sensaciones corporales (Schinca, 2011). Saber, conocer o reconocer las limitaciones o bloqueos nos hace conscientes de nuestras carencias/limitaciones. Como síntesis, se podría decir que si conocemos nuestras emociones y somos capaces de reconocerlas en nuestro ser, podemos entendernos mejor y comprender mejor a los demás, manteniendo en todo momento la autonomía. Este hecho fomenta la investigación y desarrolla la creatividad, la espontaneidad y la flexibilidad mental. Esta realidad nos parece importante y fundamental para el crecimiento personal del alumno dentro de un sistema educativo de calidad, pues nos interesa el hecho de volver al individuo más humano más que su competitividad, sus destrezas y sus estereotipos (Zimmermann, 1983).

Tras lo expuesto, creemos necesario el trabajo emocional en el entorno escolar, los fracasos o pérdidas son parte de la vida, es labor individual el saber reconocerlos y admitirlos para poder asumir el hecho de que no todo siempre es cómo desearíamos. Sino que la realidad de nuestra vida juega a veces a favor y otras en contra, pero siempre para enseñarnos (aprender a aprender) que somos capaces de seguir hacia delante con la energía suficiente (rabia), que el saber admitir nuestros fracasos, el dolor de la pérdida (tristeza), entre otros, nos ayuda a valorar y a crecer como personas (autoestima).

Entonces, ¿cómo podemos trabajar las emociones básicas desde el cuerpo? Como ya hemos podido comprobar, a tenor de lo expuesto, mente-cuerpo son inseparables por lo que el reconocimiento y la vivencia de cada una de las emociones a través del cuerpo nos ayudan precisamente a eso, a conocer qué le sucede a nuestro cuerpo en cada una de las emociones. Esto significa ser conscientes de qué tipo de respiración tengo (entrecortada, rápida y/o lenta), dónde hay tensión-relajación muscular (órganos o segmentos tensionados), en qué emoción disfruto, cuál me repele y así sucesivamente, o sea, unir la propiocepción a las emociones. Este trabajo provoca una investigación individual, lo que genera una experiencia emocional en continuo desarrollo provocando una reflexión y la adecuación emocional necesaria para adaptarnos a situaciones en nuestro entorno (HHSS). Al mismo tiempo el hecho de mostrar/expresar las emociones a nuestro compañero genera una empatía directa con nuestro emisor, lo que provoca un aumento de la experiencia emocional. Precisamente, uno de los ejercicios que incluimos en nuestro estudio

Las emociones.

es la imitación (emoción-intensidad) del compañero que según un estudio de Burke (citado por James, 1989) el individuo cuando imita se aproxima hacia la emoción que trata de imitar, es decir, empatiza, en este caso, con el compañero, siendo capaz de entender las emociones expresadas (Vallés y Vallés, 2000). En resumen, el reconocimiento de las emociones en nosotros y en los demás nos permite regularlas, comprenderlas e identificarlas, para así poder autogestionarlas según las diferentes situaciones que se nos presenten a lo largo de nuestra vida (alumnos violentos, compañeros de trabajo pesimistas, amigos vergonzosos, miedo a hablar en público, entre otros).

2.6. Cuerpo-Mente-Emoción.

Se impone recuperar la vida, el animal humano, el concepto de un todo mente-cuerpo que constituye un sistema abierto, un organismo en continuo intercambio con su medio social y cultural, la de un ser que posee una mente dinámica en constante interacción con su entorno y con su propia biología, que se relaciona socialmente y se autorregula, que siente y se concibe como individuo emocional; se impone comprender mejor el binomio acción-emoción.

a) Técnicas Psico-corporales.

En el campo de la psicofísica, Charles-Samson Féré (1880) (citado en Suquet, 2006) descubre que toda percepción, entendiéndose como la conciencia de una sensación o emoción, está íntimamente relacionada con el movimiento y la respiración.

Sherrington, uno de los padres precursores de la neurofisiología, unifica en 1906 el término propiocepción. Según Peñalba (2008), desde la neurofisiología, la propiocepción es la información sobre la postura y el movimiento de los diferentes segmentos del cuerpo generada por unos receptores sensoriales situados en los músculos, en las capas profundas de la piel y en las articulaciones. Mientras que los psicólogos y los filósofos han tratado de ella, más bien como una manifestación de la consciencia (Gallagher, 2003) que se manifiesta de forma voluntaria y consciente o de manera inconsciente ("refleja iniciada"). Este complicado sistema entrelaza informaciones de carácter muscular, articular, visual y táctil, moduladas por el sistema neurovegetativo, regulando la respiración o el flujo sanguíneo, entre otros (ritmos fisiológicos profundos); provoca que a principios del siglo XX la Danza Moderna se abra a la investigación de la movilidad consciente e inconsciente del cuerpo.

Las emociones.

Con esa misma idea, en los años 20, se comienzan a realizar ejercicios físicos desde la conciencia corporal, interiorizando muchos movimientos hasta el punto que podían parecer invisibles. Desde ese sentido interior del movimiento que Kandinsky (1993) identificara en 1912 como la materia y el fin de la danza del futuro, se mantiene en los bailarines buscando y experimentando nuevas expresiones, investigación que sigue viva, tanto en la danza contemporánea, como en la EC.

Las Técnicas Corporales surgieron como necesidad para favorecer el equilibrio psico-físico-emocional de los individuos, con este enfoque se trabaja principalmente con la conciencia corporal, la postura y la respiración, conocimientos que han de tenerse en cuenta en la EC en EF a través de los contenidos de conciencia corporal y relajación, incluidos en la Ley Orgánica de Educación. Estas técnicas surgieron con un fin terapéutico pero fueron ampliándose a todos los demás espacios de actuación como la educación y el arte.

Presentaremos algunas de las técnicas y métodos corporales utilizados para intervenir sobre la esfera emocional del sujeto que han influido en la EC.

2.6.1. Psicodrama.

Esta técnica implantada en los años 20 por el psicoanalista vienés Jacob Levi Moreno está influenciada, por un lado, del movimiento freudiano que valoriza el cuerpo como fuente esencial de energía y caja de resonancia de las emociones, las sensaciones, los sentimientos, las ideas y la forma de manifestarse a través del comportamiento y, por otro, de los efectos beneficiosos de la actividad teatral como catarsis, relajación y control para la vida cotidiana (Moreno, 1972). Esta técnica de psicoterapia grupal se basa en la representación, más o menos espontánea, del paciente y sus problemas, dónde el terapeuta (director de escena) lo invita a proyectarse lo más intensamente en su papel, mostrándole en el transcurso de la dramatización cómo debe comportarse en futuras situaciones similares. La finalización de la dramatización consiste en una puesta en común para analizar la situación vivida (Moreno, 1972).

La vinculación con las emociones en este trabajo lo encontramos desde el principio, porque se inicia con alguna escena propuesta por un integrante del grupo que le representa algún conflicto, con el fin de objetivar el temor que le invade y las formas que utiliza para defenderse de ese temor. Es decir, en el

Las emociones.

psicodrama se utiliza la dramatización para compartir emociones surgidas en la escena (normalmente similares a circunstancias que se representan en su vida cotidiana) que a través del reconocimiento proporciona un desbloqueo (catarsis) y busca soluciones a las situaciones que en el individuo provocan alteraciones emocionales negativas.

2.6.2. La bioenergética.

La Bioenergética es creada por Alexander Lowen y John Pierrakos a finales de la década de los 50 a partir de las ideas de Reich¹⁴. Reich (1995) descubrió que los conflictos de la infancia no sólo provocaban reacciones psicológicas, sino que también suscitaban reacciones físicas que bloqueaban una parte de la evolución afectiva y sexual. Estas reacciones corporales (tensiones musculares/escudos de carácter) se generan como defensa ante conflictos emocionales y tienen como finalidad bloquear dichas emociones. Estas tensiones persistentes provocan daños orgánicos que pueden ser musculares (acortamiento muscular, inmovilidad o invasión de tejido conjuntivo) y esta respuesta física establece a su vez un patrón emocional.

A partir de estas ideas, Lowen (1993) crea la Bioenergética a final de la década de los 50. Esta técnica utiliza, además del trabajo verbal el trabajo corporal en el tratamiento de los trastornos emocionales (normalmente frustraciones de la infancia por no poder expresar la rabia o el miedo), ejercicios de respiración que añadidos a los ejercicios físicos sirven para liberar bloqueos y así eliminar tensiones que pueden inhibir el flujo de las emociones (Lowen, 2004). Según estas apreciaciones, desbloqueando esas tensiones o corazas se puede incidir sobre la emoción, encontrando una armonía corporal-emocional.

Estamos de acuerdo con Ruano (2003) y Goleman (2006) en que el sistema educativo actual se ha centrado en las asignaturas como las matemáticas o el lenguaje (consideradas materias intelectualmente significativas y evaluadas para CI), sin embargo, la parte emocional (experiencia emocional que también puede ser evaluada IE) se ha descartado. Creemos recomendable fomentar la autogestión emocional en los alumnos a través de la manifestación y reconocimiento de las emociones en sí mismos y en el entorno (García, 1997a). Este autor apoya la idea de Goleman (1997) de

(14) W. Reich, psicoterapeuta, descubrió que los conflictos de la infancia provocaban reacciones psicológicas, físicas y corporales que bloqueaban parte de la evolución afectiva y sexual. Además, incluyó la expresión y la actividad física del paciente en la aplicación de su método terapéutico (Ruano, 2009).

Las emociones.

una educación emocional, llamada también “*escolarización de las emociones*”. Este término, cuando se introduce en el sistema educativo se le conoce como “HHSS” (experiencias emocionales adaptadas al medio).

2.6.3. Método Pilates.

El método Pilates es creado por Pilates. Deportista, practicante de yoga y apasionado por la fisiología que a principios del siglo XX, para su autocuración y posterior rehabilitación, utiliza el acondicionamiento físico con control, lo que supone una auténtica revolución en esa época (Blount y Mackenzie, 2000). En su método aglutinó enfoques corporales orientales (yoga o chi kun¹⁵, entre otros), enfoques de danza moderna de Laban, Holm y Graham, avances científicos, métodos gimnásticos y de entrenamiento físico de su época.

Su filosofía se apoya en la coordinación entre el cuerpo, la mente y el espíritu (Blount y Mackenzie, 2000). Para ello, utiliza originales y creativos ejercicios en el suelo, diferentes aparatos (invención personal) que permiten trabajar con precisión en el límite de las posibilidades corporales, controlando en cada momento la gestión con fluidez, a través de la modulación entre movimiento y respiración (Montávez, 2005). Sus principios esenciales son: la respiración, la concentración, el centrado, el control, la precisión y el movimiento fluido (Blount y Mackenzie, 2000).

A nivel emocional éste método utiliza la respiración como base del trabajo influyendo positivamente con la sensación de serenidad, calma y sosiego.

2.6.4. Técnica Alexander.

Su creador Alexander, a finales del siglo XIX, propone argumentos referidos a la postura corporal que más tarde se validaron como eficaces por los científicos Sherrington y Magnus (Stevens, 1997). Esta técnica se basa en tomar conciencia de las zonas tensionadas inconscientemente, causadas por la mala utilización corporal, eliminándolas a través de una correcta postura corporal y la economía de movimientos fluidos.

(15) Práctica china dedicada al dominio de la energía vital a través de la mente-cuerpo-respiración.

Las emociones.

"La cabeza es fundamental ya que dirige al tronco, el desplazamiento de esta afecta a todo el movimiento, por lo que hemos de aprender, mediante el control primario, a eliminar la tensión en la zona del cuello" (Montávez, 2005).

Sus ideas fundamentales son: la correcta alineación del cuerpo, la valoración sensorial, la supresión de esquemas incorrectos, el control primario, las direcciones, la atención a los medios y el logro del fin (Stevens, 1997). Esta reeducación corporal procura *"que de manera consciente el individuo controle sus tensiones físicas y mentales y se mueva en armonía con el cuerpo"* (Ruano, 2009).

Las emociones en esta técnica en la que utiliza una serie de ejercicios, desarrollan una actitud relajada y natural con el cuerpo erguido. Este trabajo repercute en el sistema emocional, ya que suscita la sensación de ligereza física influyendo sobre el estado de ánimo. Provoca una sensación de tranquilidad, menor tristeza, más animación a través de la toma de conciencia corporal, en el caso de que surjan emociones negativas, se las deja fluir, entendiéndose como parte del proceso vital, evitando el desarrollo de sus efectos negativos (Brennan, 1994).

2.6.5. Sistema Rolfing.

El sistema Rolfing, creado en 1920 por Rolf. Mediante sus investigaciones en el trabajo corporal y en yoga originaron esta técnica de "reintegración estructural" (Ruano, 2009). El Rolfing según Schwind (1989) es un trabajo fundamental para la consecución de un equilibrio corporal y emocional. Se basa en las posibilidades de movimiento y flexibilidad que tiene el cuerpo y la relación de éste con la gravedad manteniendo consciencia emocional en todo momento como forma expresiva de nuestra persona, su búsqueda se centra en alcanzar una expresión positiva de la propia existencia a través del equilibrio corporal.

Su método de trabajo se basa en masajes o técnicas manipulativas minuciosas y delicadas con movimientos cuidadosos y continuos, hasta conseguir que la persona que recibe la sesión obtenga una alineación corporal adecuada, siendo un trabajo básico para el equilibrio corporal y emocional. Se considera fundamental la toma de conciencia corporal del paciente (Schwind, 1989) y relacionan la estructura corporal con la vivencia de las emociones

Las emociones.

basándose en estudios de bioenergética de los que ya hemos hablado anteriormente.

2.6.6. Técnicas de relajación.

Las técnicas de relajación se agrupan en acciones que nos instruyen determinados comportamientos corporalmente para reducir la activación. Sus objetivos están orientados hacia el bienestar corporal, el rendimiento y el equilibrio emocional, por lo que en los ámbitos de Educación Física y Deportes, así como en el área de la salud, son frecuentemente utilizadas (Ruano, 2009).

Goleman, Kaufman y Ray (2000) aseveran que, a través de la relajación física, la mente queda libre con capacidad de creación. La práctica de la relajación de forma habitual produce una interiorización neurológica generando el progreso de un estado emocional relajado y equilibrado que propicia respuestas creativas y originales que se adecúan a las demandas del entorno (De Prado y Charaf, 2000)

Es necesario una reflexión tras estas puntualizaciones, ya que en la época actual, en la que estamos a merced de vertiginosos cambios, realizar respuestas creativas y nuevas propician una adaptación al medio (HHSS) de forma flexible e integradora, además, potencian la autonomía (desarrollo personal, ya que la respuesta es subjetiva en innovadora.

La relajación se puede entender como la disminución de la tensión psíquica y muscular originada por un esfuerzo de los músculos en acción que facilita su recuperación gradual (De Prado y Charaf, 2000). Según Ruano (2009), las técnicas de relajación más utilizadas en EF y en EC, que además inciden en aspectos psicofísicos son:

- 1) La Relajación por Entrenamiento Autógeno de Schultz.
- 2) La Relajación Progresiva Muscular de Jacobson.
- 3) La Relajación Creativa.

Las emociones.

1) Entrenamiento Autógeno de Schultz.

Schultz, psiquiatra y neurólogo alemán se inspiró en la hipnosis y el yoga para desarrollar su técnica de relajación entre 1908 y 1912 (Ranty, 1992). Esta técnica recorre progresivamente todo el cuerpo, provocando a través del pensamiento, sensaciones inducidas de pesadez (tierra), de frescor (agua), de ligereza (aire) y de calor (fuego) alcanzando una calma profunda en todo el cuerpo tratando de restituir y restablecer el ritmo biológico natural a los procesos físicos, mentales y emocionales que se han alterado a causa del estrés (Bañó, 1987; De Prado y Charaf, 2000).

2) La relajación de Jacobson.

Esta técnica fue creada por Jacobson en 1934 (Eberspächer, 1995) en la que, a través de la toma de conciencia, entre una fase de tensión y otra de relajación, pretende combatir tanto la tensión muscular como la ansiedad emocional. Está basada en una progresión, segmentada, rítmica y analítica recorriendo todos los grupos musculares, tensionando y relajando conscientemente, recobrando el estado físico y muscular óptimo y un estado psicológico plácido y equilibrado (Ruano, 2009). Ha sido y sigue siendo muy empleada en la EF para acabar la sesión de forma saludable (Montávez, 2012).

3) La relajación creativa.

Los pioneros en hablar de esta relajación en el ámbito de la EC fueron De Prado y Charaf (2000). Según estos autores con esta relajación se crea una "pantalla mental" a través de la concentración intelectual (el pensamiento) en dónde se visualizan imágenes, objetos, colores, entre otros. Esta técnica se fundamenta en conceptos de creatividad (a través de la repetición y ritmos variables) sonidos insólitos, posturas, movimientos, analogías e identificaciones. Se consigue, además del equilibrio emocional y físico de cualquier relajación, que el individuo esté más lúcido, activo y con más actividad creativa gracias al pensamiento en imágenes, la construcción de analogías y metáforas y el desarrollo de la ideación discordante. Es evidente el trabajo emocional de esta relajación, ya que minimiza las tensiones generadas por el estrés o la ansiedad originando mayor conciencia corporal, lo que provoca un bienestar tras la liberación de tensiones emocionales así como los beneficios que genera la activación creativa en las acciones de la vida cotidiana.

Las emociones.

2.6.7. Técnicas corporales perceptivas.

En los años 30 y 40 aparecen nuevos ejercicios asociando la concentración con la respiración que concurre con una literatura psicológica que años más tarde se utiliza en las técnicas mentales para desarrollar la autoafirmación (Vigarello, 2006). En los años 40, dentro del campo de la psicobiología, Wallon demostró que el primer intercambio del bebé con el medio radica en unas contracciones de los músculos tónicos. En los años 60 esta teoría se unió con la noción de diálogo tónico. La llegada progresiva a la verticalidad por el desarrollo de la musculatura de la gravitación postural está vinculada con sucesos psicológicos del sujeto y su relación con los demás; es decir, la tonicidad del cuerpo está íntimamente relacionada con el estado emocional y viceversa (Suquet, 2006).

En la década de los 70, la sensibilidad se hace más profunda a través de prácticas corporales terapéuticas y saludables como la relajación, la bioenergética, el arteterapia, la biodanza, la antigimnasia, el pilates, el Feldenkrais, entre otras, así como las artes milenarias, el Taichi, el yoga, el masaje o la meditación, todas en busca del bienestar holístico (Montávez, 2012). Estas técnicas corporales dedicadas principalmente al trabajo con las emociones intentan aportar un equilibrio físico y emocional. A continuación, expondremos las personalidades y técnicas más relacionadas con el ámbito de la EC.

2.6.7.1. La danzaterapia o danza movimiento terapia.

Schilder (1958), investigador de la imagen corporal, forma parte del grupo interdisciplinar de investigadores (Boas –danzaterapia-, Bender –psicología-, Naumberg –arteterapia- y Wollman –títeres-) que alrededor de los años 40 analiza el uso no verbal¹⁴ de las técnicas proyectivas (Montávez, 2012). En estas técnicas de intervención creativa e investigadora se constató que el trabajo con movimientos corporales mejoraba la autoestima y elevaba la capacidad afectiva y expresiva (Schilder, 1958). Se verificó que la práctica del movimiento fomenta la sensibilidad disminuyendo las reacciones defensivas, lo que generó, que a partir de los años sesenta se fomentara el estudio del lenguaje no verbal.

(16) Charles Darwin realiza el primer estudio del comportamiento no verbal que sintetiza en su libro "La expresión de las emociones en el hombre y los animales" de 1872 (Gomis y Josa, 2007).

Las emociones.

La danzaterapia, según la Asociación Americana de Danza Terapia¹⁶, es el movimiento psicoterapéutico que propicia una fusión física, cognitiva, emocional y social del sujeto (Reca, 2006). El inicio de esta técnica lo encontramos en los años 40 en EEUU en el trabajo terapéutico de Chace. Esta terapeuta, con el uso del movimiento comunicativo, empático (empatía corporal) y las danzas étnicas de los tratamientos, encontró mejoras físicas y psíquicas en los pacientes (Betés de Toro, 2000). Sus elementos están influenciados por Duncan y por la Danza Moderna, que favorece el desarrollo evolutivo, la identidad, la comunicación y las capacidades propias del individuo para la curación o mejorar la calidad de vida. Nos parece importante resaltar que la danza es un instrumento terapéutico y catártico desde sus orígenes.

Según Valé (2001), nos encontramos los primeros vestigios de danzaterapia en España a mediados de los 60 con Schinca y, a partir de los 70, se difunde con Fux y Luciani. En los 80 León utiliza elementos motivadores que sirven de estímulo en la danzaterapia son: la palabra, las artes visuales, la interacción con los objetos y los juegos imaginativos que generan en el cuerpo movimientos expresivo-creativos. Actualmente en España la danzaterapia la encontramos con la definición de Danza Movimiento Terapia (DMT).

Por su parte, Martínez-Abellán, Hernández-Vicente y Hernández-Vicente (2001) proponen introducir dentro de los contenidos de la EF la danzaterapia, ya que la consideran como una forma de conexión entre profesores y alumnos. Pues permite el reconocimiento anímico-afectivo-emocional de los participantes, dando opción al educador a intervenir de manera apropiada sobre ellas. Encontramos además objetivos importantes en la danzaterapia que creemos importantes dentro del sistema educativo y son:

- a) Aprender a escuchar el cuerpo y usarlo de forma expresiva, espontánea, creativa y productiva.
- b) Ampliar el propio vocabulario de movimiento (habilidades de comunicación/interacción).
- c) Mejorar la coordinación y la autoestima.
- d) Saber conducir emociones.
- e) Amplificar la imagen corporal individual.
- f) Aumentar la autoconciencia (investigar e incorporar, sueños, recuerdos y simbolismo individual).

(17) American Dance Movement Association (ADTA).

Las emociones.

- g) Potenciar el contacto visual (mirada) y las HHSS.
- h) Mantener y amplificar la flexibilidad, fuerza, la estimulación sensorial o el trabajo respiratorio.

Esta técnica se basa en la unión entre movimiento y emoción, buscando el equilibrio físico-emocional-cognitivo (Bernstein, 1979). Con el uso del cuerpo y su propio lenguaje toma elementos de la investigación sobre comunicación no verbal, la psicología del desarrollo y los sistemas de análisis del movimiento (Kensternberg, 1975; Stanton, 1992). Su desarrollo emocional se fundamenta en sensibilizar el cuerpo con respuestas musculares y viscerales vinculadas a la emoción o a la memoria emocional a través de movimiento lo que amplifica los esquemas de movimiento individual.

Bartenieff, discípula de Laban, fue una danzaterapeuta y terapeuta física que creó su propio enfoque, conocido como los fundamentos de Bartenieff que influyó en el teatro, la danza, las terapias y la EC. Su objetivo educativo es el desarrollo eficiente y expresivo del movimiento incorporándolo a una organización motora eficaz resaltando los aspectos espaciales del mismo. El movimiento es la clave para la integración de la expresión física y emocional creando un equilibrio entre el mundo interno y externo (cuerpo-mente) integrando aspectos subjetivos y objetivos (Fernández, 2006). Bartenieff enfatizó la movilización de formas de movimiento que tendían a integrar necesidades emocionales y motivacionales con necesidades físicas. Encuentra que la creación de diseños espaciales a través del movimiento (circular, angular, entre otros) activa respuestas y actitudes emocionales, la exteriorización de pensamientos y sentimientos específicos.

Los fundamentos de Bartenieff implican proveer al individuo de cierta conciencia de sí mismos y de su relación con otros. Su técnica es diseñada especialmente para integrar sensaciones corporales con sentimientos, emociones y su expresión. En este sistema, el ritmo es un aspecto fundamental para la salud y la comunicación (Capra, 2009).

2.6.7.2. La eutonia.

Su creadora Gerda Alexander fue bailarina y profesora, influenciada por la escuela de Dalcroze. Con su disciplina ayuda a las personas a profundizar en su realidad corporal y emocional, manteniendo la escucha a su alrededor adaptándose a los cambios de la vida, lo que enriquece la personalidad y la

Las emociones.

realidad social (Alexander, 1991). Podemos deducir que, con su técnica pretendía alcanzar las competencias del desarrollo personal y de HHSS.

Sus objetivos son el desarrollo y estimulación del tacto y del contacto consciente, la percepción de la piel, la toma de conciencia de la ubicación de los huesos y la posición corporal, el equilibrio de fuerzas en la dinámica del movimiento, la toma de conciencia de los movimientos activos y pasivos, los micromovimientos o de descomprensión articular, la flexibilidad a través de posiciones de control, el movimiento eutónico y las vibraciones vocales u óseas saludables (Ruano, 2009).

El trabajo sobre las emociones está directamente unido al tono muscular, por lo que si se incide sobre las posturas, movimientos o gestos (memoria emocional) repercute directamente sobre la vivencia emocional (Ruano, 2009). Se entiende que cuando intervenimos sobre la motricidad, podemos influir sobre las dimensiones psicológicas del individuo (Alexander, 1991).

2.6.7.3. La antigimnasia.

En 1947, Bertherat crea la antigimnasia, basándose en el método de Mézières (Reeducación Postural Global) y uniéndolo con otras técnicas corporales tales como el sistema rolfing, la eutonía, la bioenergética, conocimientos orientales, entre otros, cuyo objetivo es obtener el bienestar físico y psíquico del sujeto (Bertherat y Bernstein, 1994). Concretamente, este método fue utilizado por Bernás y Vives (2003a, 2003b) en el ámbito educativo con alumnos de primaria y secundaria.

Su sistema de reeducación postural se basa en la toma de conciencia corporal y la respiración en cada uno de los movimientos realizados. Dichos movimientos son naturales, parten del interior, sencillos, precisos, originales y, a veces, se implementan con distintos materiales como pelotas (Bertherat y Bernstein, 1994).

El trabajo emocional se consigue por la liberación de tensiones musculares (bloques) que incurrirá directamente a la liberación emocional (miedos). Como podemos observar, esta técnica coincide en objetivos y en la metodología con otras técnicas antes mencionadas, dónde la toma de conciencia favorece la liberación de tensiones corporales y beneficia nuestro nivel afectivo

Las emociones.

2.6.7.4. El método Feldenkrais.

Feldenkrais es su creador. El método se fundamenta en la anatomía, la neurofisiología, en las teorías del aprendizaje de Piaget-Wallon, que avalan la existencia de un nuevo concepto de cuerpo entendido como una realidad funcional total en dónde se interrelacionan en equilibrio estructuras del ámbito anatómico fisiológico, afectivo, cognitivo y motriz, y en la Psicología.

El método pretende ampliar la conciencia entre la integración del cuerpo y la mente. Los elementos de trabajo se establecen con patrones de movimiento en los que si el individuo descubre las implicaciones de cada gesto con cada una de las posibilidades de movimiento (lo que aumenta el propio esquema de movilidad) consigue ser terapéutico, influyendo en una mejora del bienestar y de disposición ante la vida.

El trabajo de las emociones se realiza a través del movimiento de forma individual, el hecho de descubrir y experimentar con el cuerpo y su movimiento aumenta la toma de conciencia corporal, aumenta las sensaciones y vivencias emocionales, contribuyendo a reconvertir la memoria emotiva y a mejorar el control y manejo de las emociones.

2.6.7.5. Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora Aberastury.

Aberastury, pianista y profesora de música, discípula de Claudio Arrau y Rafael De Silva (músicos que entendían el cuerpo como elemento de concentración y relajación que abría el camino a la energía emocional), coexistía con las ideas revolucionarias sobre las disciplinas psicocorporales (noción que influyeron a músicos, actores y bailarines), las aportaciones del bailarín Hawkins (discípulo de Graham, que dotaba de gran importancia el dominio de lo psicofísico en la interpretación). Su formación en técnicas teatrales, en composición, en análisis musical y en psicoanálisis y su inquietud investigadora originaron el Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento (Suárez, 2004).

Su técnica comienza por la liberación de las articulaciones y la relajación de la lengua (dónde se hallan gran cantidad de nervios craneales). Después trabaja con palabras pues, todas las palabras tienen sus resonancias corporales para, finalmente, a través de la vibración de nuestro cuerpo y con la

Las emociones.

respiración, lograr movimientos fluidos y relajados, fusionando palabra, movimiento y emoción.

El trabajo emocional se consigue a partir del flujo energético. El estado de salud física y psíquica de una persona está íntimamente relacionado con la circulación de la energía (equilibrio y armonía). Por lo que si nuestras emociones nos representan conflictos solemos bloquear/contraer la zona muscular implicada afectando a la postura y a la respiración e impidiendo la circulación saludable de la energía, por lo que la consecución de fluidez de energía desbloquea el cuerpo (Ruano, 2009).

2.6.8. Técnicas teatrales cuerpo-emoción.

a) El lenguaje no verbal-teatral.

El interés suscitado en torno a la comunicación gestual se considera una consecuencia de la corriente de arte modernista nacida con el desarrollo de la sociedad industrial. Conforme la ciencia agrandaba la comprensión de la realidad del universo y de los seres humanos, las artes fueron investigando nuevas formas de expresión (cubismo, surrealismo, expresionismo, constructivismo, entre otros) para plasmar las realidades imperantes (miedos, sueños o anhelos) difíciles de expresar verbalmente. Este hecho, unido a una nueva percepción del comportamiento humano manifestada por la psicología y las demás ciencias humanas, genera la necesidad de comunicar corporalmente muchas de las partes de la realidad con bailarines, mimos y actores o directores (Brinson, 1993).

Las ciencias humanas, desde principios del siglo XX, participan de la construcción teórica de la expresión corporal, se consolidan junto con las prácticas de las que se nutren y que recíprocamente conforman. A partir de la segunda mitad de siglo, surge un movimiento teórico-práctico denominado *corporeismo* que busca liberar al cuerpo de las presiones, de los códigos culturales y de las inhibiciones sociales desde la crítica. En el marco de las ciencias humanas este enfoque reivindicativo no sólo incluye referencias psicológicas y pedagógicas, sino también filosóficas y, muy especialmente, las sociológicas. Dentro de la descripción del movimiento corporeista, Picard (1986) implanta la noción de expresión corporal como resultado de los propios discursos. La expresión del cuerpo reclama el cuerpo como unión, como principio de placer y la vivencia corporal espontánea (el ser niño) (Brozas, 2003).

Las emociones.

Actualmente hay que señalar que la situación y el interés por la comunicación gestual en el seno teatral se nutren principalmente de aportaciones científicas, pero también del legado técnico y pedagógico de algunos directores de principios de siglo. A este respecto Brinson (1993) destaca la influencia y vigencia en precursores como Stanislavski o Laban que estaban, también, relacionados con la psicología al igual que Meyerhold, estos autores se enmarcan en la generación de las teorías de Freud (fundador del psicoanálisis) y de su discípulo Jung.

Stanislavski (1993), actor, profesor y director de teatro ruso publicó "*La construcción del personaje*" basándose en su propio método y, precisamente, en su capítulo cuarto hace referencia específica a la EC. Su método rompe con las posturas y gestos estereotipados que habían sido jerarquizados hasta ese momento en el mundo teatral. Sus elementos son el cuerpo y la memoria emotiva. Utiliza el binomio cuerpo-emoción, a través de las vivencias emotivas y subjetivas, de los actores, comienza el camino para crear un verdadero personaje. Se sumerge en las pasiones, emociones y percepciones de cada individuo para darle el realismo necesario al futuro personaje, realizando una fusión-uniión entre actor/personaje como forma vivida, experimentada y finalmente expresada. Es evidente el trabajo emocional de este director de teatro, ya que basa toda experiencia emocional en una creación exclusiva y adaptativa al personaje. Este método ha sido y es muy utilizado por los actores.

Más tarde, evolucionan sus investigaciones siendo las bases en el estudio para la formación motriz del actor: la consecución de la expresividad corporal, la plasticidad del movimiento y el tempo-ritmo del movimiento, refiriéndose así a la EC. Incluye bases didácticas acrobáticas de gimnasia y de baile específicas para la formación actoral. Utiliza lo que llama acciones físicas que son movimientos de improvisación, algunas veces con objetos, para crear la vivencia del personaje antes de la puesta en escena como forma de investigación, espontaneidad, creación y creatividad. Su concepción del movimiento expresivo es la fusión entre emoción, forma y ritmo. Para Stanislavski la emoción es la energía, el impulso que genera el movimiento expresivo (Brozas, 2003).

El teatro de mediados del siglo XX incluye elementos psicoanalíticos¹⁸, dónde se plasman las angustias, los sueños y la alienación en el escenario, en textos teatrales y en la dramaturgia, dónde cuerpo-mente-lenguaje tienen una conexión.

(18) En *Al actor, sobre la técnica de Actuación* (1993) Quetzal. Buenos Aires. En el primer epígrafe "Cuerpo y psicología del actor" Chéjov identifica la psicología con aspectos cognitivo y emotivos de la persona (actor) y no con la disciplina científica que los estudia.

Las emociones.

Chéjov (1993 y 1999), sobrino y discípulo de Stanislavski dota de gran importancia al cuerpo y a la psicología del actor planteando una formación cimentada en ejercicios psicofísicos, basados en los aspectos sensitivos y emocionales. A partir del desarrollo del gesto psicológico establece conexiones con las emociones y las posibilidades expresivas (movimientos) siendo el actor el receptor/conductor de emociones o sentimientos manteniendo en todo momento la creación artística, utiliza ejercicios de improvisación colectiva e imágenes mentales (vivencias).

Artaud, poeta, dramaturgo, actor y director teatral, es puente de conexión entre la primera y la segunda mitad de siglo XX. Asevera que el cuerpo es inseparable de los estados emocionales y vivenciales, lo que conforma todo un espectáculo, ya que el abanico expresivo del cuerpo es inagotable, pudiendo utilizar objetos, signos o gestos como nuevo concepto o sentido. Para Artaud (1997), las emociones tienen una localización física que denomina la "músculatura afectiva del actor" y bases orgánicas, hecho que considera fundamental como unión en el trabajo actoral-emocional-corporal. Introduce la respiración como parte importante para poder adentrarse en la emoción.

Graig, actor, productor, escenógrafo y director de teatro, comparte algunas de las ideas de Artaud, reconoce el cuerpo como fruto espontáneo de emociones. Las emociones son movilizaciones del cuerpo y el control mental es incapaz de evitarlo. Laban coincide con Graig en la importancia del movimiento corporal en el espectáculo teatral, que es originado a través del esfuerzo o impulso (lo que conforma las calidades de movimiento), que está unido a la emoción del actor a través de los factores de la movilidad (espacio, tiempo, peso y flujo), entendiendo el cuerpo como un instrumento o herramienta de creación artística con ilimitadas posibilidades creativas. Para Laban, la supremacía del actor es la de llegar a transmitir emociones al punto de entrar en contacto con el espectador llegando a conmoverlo, reivindicando así el valor expresivo del movimiento en el arte teatral.

Grotowski (1993), director teatral y seguidor del método de Stanislavski, cree en la autenticidad corporal del actor como una forma de unir emoción y cuerpo lo que genera todo un mundo creativo y espontáneo contrario al actor mecánico. El actor tiene que ser pasivo-receptivo en el sentido de sentir, vivenciar la emoción y activo en estar presente y en expresarlo a través de la mirada. El hecho creativo es la unión del cuerpo en su totalidad (cuerpo-mente-emoción) a través del movimiento. Reivindica la liberación del cuerpo (libre de imposiciones culturales y sociales) como expresión corporal generada por el

Las emociones.

impulso (energía) en el movimiento y unido a la creatividad. Para Grotowski en la formación actoral es imprescindible el dominio técnico, principalmente referente a la conciencia corporal. Entiende que, para poder crear, antes hay que conocer el cuerpo para, logrando esta conjunción, conseguir una creación-espontánea-expresiva.

Concibe la EC como forma de comunicación, es decir, la expresión individual como parte de la comunicación y la comunicación segmento imprescindible para la expresión. Dota de gran importancia a la empatía, saber escuchar (ver/percibir), como logro de comunicación y de relación corporal, lo que genera una nueva experiencia (impresa por la percepción del receptor), alcanzando un círculo de retroalimentación expresión-comunicación.

Brook director de teatro a partir de los años 60 y cercano a las ideas de Grotowski, reivindica la fusión entre la emoción y el movimiento, dando lugar a lo que llamaba "*gesto orgánico*" (Brook, 1993). Esta concepción también la encontramos en Marta Shinca, pero ella lo denomina "*movimiento orgánico*" y básicamente se refiere a la organicidad en el gesto-movimiento implicando al cuerpo-emoción que Brook entiende como calidad expresiva y Shinca calidad de movimiento (originario de Laban).

Para Meyerhold (1988) con su "*método biomecánico*" genera emoción desde la repetición de movimientos (mecaniza movimientos). Los ejercicios biomecánicos están basados en actividades acrobáticas y de alto rendimiento físico, centrándose en la expresión corporal del actor dotándole de una ínfima importancia a la palabra que sólo era utilizada tras la creación de una secuencia de movimientos. Su objetivo es trabajar el cuerpo humano como instrumento de expresión.

Más tarde éste trabajo de investigación será tenido en cuenta en los años 70 con Living Theatre, el Teatro Pobre de Grotowski u Odin Teatret de Eugenio Barba (Brozas, 2003).

2.7. Las emociones en la Expresión Corporal.

El mundo emocional se expresa a través del cuerpo y el movimiento y, de forma simultánea, también ejerce una acción sobre los procesos internos como la respiración o el riego sanguíneo. El no expresarlas nos genera perturbaciones psicosomáticas (Dropsy, 1987; Lowen, 2004). Desde el ámbito de la EC se

Las emociones.

estima que se puede actuar de manera positiva sobre la dimensión emocional y social del individuo, ya que se entiende como una forma de expresión y comunicación (Berge, 1985; Dropsy, 1987; Motos, 2003a; Vallejo, 2003), como forma de orientación emocional (Fux, 1976; García-Ruso, 1997; Poveda, 1979; Salzer, 1984) e incluso como modificación emocional (Aymerich, 1977a, 1977b; González-Sarmiento, 1982; Motos, 1983; Salzer, 1984). Modificación emocional en relación a la mejora del bienestar personal mediante la toma de conciencia y aceptación del propio cuerpo (Motos, 2003a; Salzer, 1984; Stokoe y Schächter, 1986), pues conecta con las emociones liberándolas y/o controlándolas a través de la respiración (García-Ruso, 1997; Salzer, 1984); mediante la alegría se consigue inventar, crear, sentirse autónomos y libres (Bertrand y Dumont, 1973; Montávez, 2003) gracias a la danza, que produce alegría (Fux, 1976) a los juegos cantados (Abralde y Martínez, 2003a, 2003b) que fomentan, tanto la expresión y vivencia de las emociones, como el disfrute y la diversión que provoca su práctica. A través de la EC se minimizan los problemas emocionales y las conductas nocivas, generando emociones de felicidad (Pastor-Pradillo, 2003b).

Romero (1999) considera que, como desarrollo personal y búsqueda del bienestar psico-corporal los alumnos deben adquirir las competencias de reconocer, vivenciar y distinguir las distintas emociones en ellos mismos y en los demás para lograr ese bienestar. El hecho de reconocer y experimentar las emociones facilita la capacidad de comunicación (Montesinos, 1999) mejorada con la simbolización de estados de ánimo, emociones o sentimientos, lo que favorece la comprensión hacia nosotros y hacia los demás (Santiago, 1985). Al profundizar en el trabajo corporal como medio de comunicación genera un lenguaje propio.

Para ampliar ese lenguaje, hay que fomentar nuevas trayectorias estimulantes que desarrollen la creatividad como forma ampliada de emisión y recepción de estados emocionales y climas colectivos (Schinca, 1988). Capacitar al alumno a expresar su mundo emocional, reafirmando en el proceso de socialización (Monfort, 1999a), ya que la EC fomenta la emotividad y facilita la relación con los demás (Grondona y Díaz, 1989). Villada (1997a) constata las carencias pedagógicas dentro del ámbito escolar y las repercusiones negativas como la involución en el desarrollo personal que este hecho provoca en el alumnado. Se considera pues de gran interés que los docentes que trabajen la EC profundicen en el ámbito emocional y sus aplicaciones en el ámbito educativo. Dentro de este contexto entendemos que las emociones son de gran interés educativo, incluso numerosos autores proponen una educación emocional, llamada también "escolarización de las emociones" o entrenamiento en HHSS (García, 1997a; Goleman, 1997, Kelly,

Las emociones.

1987; Vallés y Vallés, 2000). Ser diestro emocionalmente consiste en desarrollar motivos, argumentos suficientes y apropiados que nos permitan mejorar nuestra autoestima y autoconfianza (Vallés y Vallés, 2000). El trabajo emocional (habilidades emocionales) conecta con el placer/gusto y el desarrollo personal, que está a su vez vinculado a la adaptación en el entorno (HHSS), lo que provoca que las tres dimensiones de la conducta: pensar, sentir y hacer (respuestas cognitivas, afectivas y conductuales) queden integradas (Vallés y Vallés, 2000). Esto genera una mejor adaptación a la vida mejorando la salud física y psicológica y repercute, positivamente, en la calidad de vida. Como conclusión, se puede decir que a través de la EC el desarrollo emocional se ve favorecido/nutrido por y con la relación con los demás y viceversa.

Tradicionalmente, partiendo del significado etimológico de expresión (exprimir: hacer salir presionando) hemos venido entendiendo la EC como movimiento con intención comunicativa. Es decir, el comportamiento exterior espontáneo o intencional que traduce emociones o sentimientos en clave corporal. Se ha enfatizado el sentido de liberación que produce la práctica de la E.C, fundamentándose en que la exteriorización de estados emocionales más o menos intensos y contenidos produce un cierto alivio, *"libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos percusivos"* (Stokoe, 1967). Desde esta óptica, la liberación de tensiones acumuladas viene a significar "expandirse un poco", "relajarse", "descargar la agresividad, la energía", "desbloquear lo que está bloqueado" (Salzer, 1984). Relajar, distender (con su doble sentido de deshacer las tensiones musculares y las psíquicas), descargar, desatar, desbloquear, son términos que se utilizan para expresar los resultados que se producen o esperan de la práctica de la E.C (Motos, 2003a).

A partir del 70 se comenzarían a publicar y difundir en España numerosos trabajos relacionados con el ámbito expresivo-corporal de autores y autoras fundamentales como: Bara (1975), Berge (1985, y 2000), Bossu y Chalaguier (1986), Bozzini y Marrazo (1975), Dropsy (1987), Fux (1976, 1981 y 1997), Jaritonski (1996), Kesselman (1990), Motos (1983, 1985 y 1990), Pelegrín (1996), Penchansky y Eidelberg (1980), Salzer (1984), Santiago (1985), Schinca (1988), Stokoe (1976, 1978, 1986 y 1990), entre otros. En este período la mayoría de los autores que relacionan Expresión Corporal y emociones, proceden de Escuelas Europeas (francesa, sueca y alemana) y de la Escuela Hispano Argentina.

En este período, la EC se centraliza en la importancia del movimiento expresivo/creativo y en la expresión/vivencia de las emociones, lo que

Las emociones.

contribuye al desarrollo de una armonía psicofísica, a liberar tensiones acumuladas, a la expresión de las emociones mediante el cuerpo, a la toma de conciencia corporal como conocimiento y reconocimiento de las distintas emociones propias y la de los otros y, por ende, con el entorno.

A partir de 2000 se continúa trabajando en esta misma línea, considerando la EC como un medio para que surja el mundo interno y alcanzar el desarrollo integral del individuo (Bernás y Vives, 2003a y 2003b; Bobo, Méndez y Conesa, 2003; López-Tejada, 2002; Montesinos, 1999; Padilla y Zurdo, 2003). Al mismo tiempo, se sigue dando importancia al desarrollo de los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento como forma de comunicación o exteriorización de sensaciones, emociones, ideas, estados anímicos, actitudes, pensamientos, entre otros (Glaría, 2002; Larráz, 2003a; López-Tejada, 2002; Ortiz, 2001, 2002; Pastor-Pradillo, 2000; Vallejo, 2003), y también se considera que la EC contribuye a la desinhibición del alumnado (Puig, 2002), aumentando la sensación de bienestar (Glaría, 2002; Larráz, 2003a). Podemos destacar como forma de innovación dentro del ámbito educativo las propuestas prácticas para la conciencia y desarrollo de las emociones a través de técnicas corporales concretas como con la Antigimnasia, la Danza Movimiento Terapia o el Psicodrama.

Abordaremos a continuación los enfoques con la que se entiende y se aplica la incipiente EC en relación con el trabajo de las emociones.

La EC de Stokoe (1978). Seguidora de las nuevas concepciones ideológicas, técnicas y estéticas representadas por las danzas de Isadora Duncan, Marta Graham y del pedagogo Rudolf Von Laban (creador del primer método de análisis y notación del movimiento y del concepto de "Danza libre"). Conoció la Eutonía de Gerda Alexander, quién coincidía con Patricia Stokoe en concebir al alumno como ser integral y particular, dónde cada uno sigue su propio proceso de aprendizaje. Su concepto del ser humano es de seres integrados, únicos y creativos y sus continuos mensajes de paz, convivencia, armonía, alegría, de goce por el juego o placer por el movimiento estaban siempre presentes en sus clases (Kalmar, 2003a), llevándola a reflexionar sobre la educación en general que cree es permanente durante toda la vida, lo que conocemos como "aprender a aprender". Patricia apoyaba la idea y fomentaba el trabajo en equipo de forma multidisciplinar.

El trabajo emocional en la EC de Patricia Stokoe (1978) se basa en el conocimiento personal obtenido a través del desarrollo kinestésico; es decir, la

Las emociones.

conciencia y noción global específica y segmentada del cuerpo así como la sensibilización y la libertad del movimiento psicomotor lo que contribuye al conocimiento del mundo afectivo del sujeto.

En España, sus enseñanzas se divulgaron gracias a sus libros y cursos, influyendo notablemente en la filosofía de la EC en EF.

Schinca (1988). Es discípula de las consignas del movimiento expresionista germánico. Para Marta, la EC es una disciplina que posibilita un lenguaje propio gracias a la investigación que se realiza del cuerpo llegando a alcanzar una comunicación-expresión corporal con una semántica propia.

Schinca entiende la EC como concepto completo de la vida y del individuo que incluye su EF, cognitiva, afectiva, sensitiva y sociocultural. Un medio de expresión artística corporal que conlleva al conocimiento, a la comunicación, a la sensibilización y, finalmente a la creación, pudiendo ser abarcada desde todas las disciplinas; matemáticas, danza, música, teatro, entre otras. Su metodología se basa en el desarrollo creativo y comunicativo a través del movimiento del cuerpo y el gesto; se fundamenta en elementos de conciencia corporal y vivencia emocional para generar una comunicación imaginativa, desinhibida y expresiva.

En relación a las emociones, según Marta Schinca (1988), la EC es una disciplina que, comenzando desde el trabajo físico, se enlaza con el mundo emocional del individuo, abriendo sus posibilidades expresivas, originando un lenguaje gestual creativo y siempre respetando la individualidad de la persona, que es capaz de conectar lo físico con lo emocional. Cree que las emociones generan modificaciones corporales pudiendo provocar tensiones musculares (Alexander, 1991; Berge, 1985; Dropsy, 1987; Feldenkrais, 1980; Laban, 1993; Schinca, 1988).

Schinca (1988) promueve la creatividad con la fusión emoción-cuerpo-universo, ya que cada cuerpo se expresa en el espacio y en el tiempo originando un lenguaje propio. Para ella la emoción es el fenómeno psicosomático que sólo se puede comprender a través de la unidad psicofísica.

Al igual que Schinca, nos encontramos que la mayoría de los autores que relacionan EC y emociones manifiestan la influencia de esta materia sobre la vivencia emocional que facilita la exteriorización de sensaciones, emociones

Las emociones.

o ideas de nuestro mundo interno (Bara, 1975; Berge, 1985; Dropsy, 1987, Laban, 1993; Le Du, 1981; Montávez, 2003; Motos, 2003a; Ortiz, 2002; Pelegrín, 1978; Quintana, 1997a; Romero, 1997; Salzer, 1984; Schinca, 1988; Sierra, 2000; Stokoe, 1967; Villada, 2002; Vishnivetz, 2003).

Berge (1985). Especialista en danza y psicología, directora en París de la escuela de Isadora Duncan, continúa investigando y experimentando pedagógicamente sobre el movimiento y su importancia en la vida. Reivindica una educación más humanizada sin disciplinas corporales adoctrinadas.

Esta autora considera que la EC ayuda a conocerse, ya que los vestigios del pasado quedan impresos en el cuerpo; a través de la espontaneidad corporal surgen emociones, ideas, sentimientos y vivencias en busca del equilibrio en la vida cotidiana. Este hecho creativo fruto de la espontaneidad representa el componente adaptativo en nuestro entorno. La liberación de las emociones posibilita la creación de un lenguaje propio (Schinca, 1988) que nos abre las puertas a la comunicación con los demás y con el entorno (Berge, 1985).

Le Boulch. Junto a Lapiere y Aucouturier (1985), pioneros en psicomotricidad, entienden que una alteración a nivel motriz (deficiente organización espacio-temporal) es originada por algún problema afectivo. Desde este enfoque la EC se entiende como una manifestación emocional y afectiva, consciente o inconsciente (Le Boulch, 1978). Estos autores (Boulch, Lapiere y Aucouturier) proponen vivenciar para poder conocer y eliminar/superar los bloqueos/tensiones antes de racionalizar los movimientos.

Le Boulch (1995) entiende la EC como habilidad social afirmando que por medio de la expresión como las transformaciones, identificarse con los personajes y el hecho de intercambiar (interpretar y comprender) diferentes actitudes al niño le gusta, esto denota una cierta actitud para la socialización.

Le Du (1981) con influencias del psicoanálisis, utiliza el término "*cultura afectiva*" para indicar que todo individuo debe tener conocimiento sobre la vivencia de sus emociones. Este aprendizaje debe fomentar la comprensión, el control y la aceptación. Su aplicación educativa se basa en enseñar al alumnado a conocer/vivenciar cómo se comporta el cuerpo cuando se expresa y descubrir el significado de sus vivencias corporales. Con esta misma corriente psicoanalítica, este autor, junto con Lowen (2004), Pujade-Renaud (1975) y

Las emociones.

Reich (1976) consideran al cuerpo transmisor de emociones y sentimientos que se manifiestan mejor con el movimiento que con la palabra.

Bertrand y Dumont (1973) integrantes de la Escuela Francesa otorgan a la EC la alegría de poder crear, inventar, sentirse autónomos, liberar tensiones y distraerse. Es decir, para éstas autoras la EC produce liberación de emociones y bienestar gracias al goce que produce su práctica. Esta idea es apostillada por Salzer (1984) y afirma que el bienestar se debe adquirir a través de la conciencia y aceptación del cuerpo lo que conlleva a la liberación de tensiones (desbloquear lo bloqueado) ya que el reconocimiento (conciencia) de modificaciones corporales y respiratorias producidas por tensiones, vergüenzas o malestar puede minimizar e incluso hacerlas desaparecer y recomienda estos objetivos en la EC.

Para **Motos** (2003a) el propósito de la EC supone una expresión con intencionalidad, destacando la dimensión comunicativa. Desde el terreno artístico aparece la EC "espectacular", cuyo objetivo es trabajar el cuerpo con una intención vinculada al espectáculo (mimo, teatro, danza, entre otros.). Dentro del acto de EC se presentan dos niveles; 1) el expresivo o acción externa (movimiento o gesto), 2) el cognitivo o acción interna (idea, emoción, sentimiento o imagen mental). Considerando estas dos dimensiones, expresiva y cognitiva, su eficacia educativa se magnifica y se transforma en un material eficaz de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal.

Para Motos (2003a), el ámbito de la expresión y de cualquier acto de EC es el lugar de las cinco "c": reaccionar con los sentidos (cuerpo), con emociones y sentimientos (corazón), con el conocimiento, la voluntad y la reflexión (cerebro), sobre unos contenidos culturales (cultura o contexto). Por lo tanto si se considera al cerebro como un músculo que puede debilitarse o fortalecerse, podremos ejercitar nuestra capacidad de decidir lo que seremos (Ratey, 2003). Según Motos (2003a) esto nos indica que en la EC encontramos simultáneamente aspectos cognitivos y de movimiento, ya que sus componentes se estructuran en torno al cuerpo, la energía, el espacio y el tiempo, lo que supone que su práctica favorece a los circuitos de que se vale el cerebro para pensar y razonar, activando patrones de encendido neuronal a lo largo de grandes regiones de la corteza cerebral que se emplean también para el pensamiento. De todo ello se deduce su gran poder para el desarrollo del individuo en todas sus dimensiones y, primordialmente, para el desarrollo cognitivo (Motos, 2003 a).

Las emociones.

Dentro de los tres cerebros que conforman el "triuno" propuesto por MacLean y Guyot (1990) compuesto por el cerebro reptílico, el cerebro límbico y el cerebro neocortex, que convergen en las inteligencias múltiples del cerebro que presenta Beauport y Díaz (1995). La fuente de nuestras emociones las administra el cerebro límbico a través de sus conexiones con el sistema nervioso, que gobierna los órganos del cuerpo y es el asiento emocional (la rabia, el miedo, entre otras). Su cometido esencial es la supervivencia mediante la adaptación/ socialización al entorno. Es la cuna de los mecanismos de transmisión e interacción social que intervienen a lo largo de la vida del individuo (empatía, integración grupal, estado social, convicciones, creencias, desarrollo personal, entre otros), también genera motivación, placer/displacer, castigo, recompensa, éxito, fracaso, interés y por último recopila los recuerdos lo que conlleva a la adquisición de experiencia (Motos, 2003a). Ratey (2003) cree que cada vez hay más indicios de que las funciones "superiores" cerebrales han evolucionado gracias al movimiento, pues están interrelacionados (memoria, lenguaje, emoción, aprendizaje, entre otros) lo que genera una evolución movimiento-cerebro-emoción, objetivos y contenidos que son adquiridos gracias a la EC.

A este respecto aporta Motos (2003a) que con los pensamientos, las emociones y las acciones se generan experiencias que influyen en la estructura del cerebro, aumentando las ramificaciones de las células nerviosas en respuesta a las consecuencias (beneficios o perjuicios), ya que se han encontrado evidencias de que el cerebelo coordina los movimientos físicos y el movimiento de los pensamientos lo que conlleva a defender la E.C. y la Dramatización como estrategia didáctica, principalmente, en educación infantil y primaria. Siguiendo esta misma idea, a través de la dramatización, los alumnos imitan gestos, movimientos o posturas de gente enojada, tranquila, atemorizada o temeraria, espontáneamente la mente se inclina hacia aquella emoción cuya apariencia ha tratado de imitar según los estudios hechos por Burke (citado por James, 1989). Este trabajo de imitación puede encuadrarse perfectamente dentro del concepto de la empatía, que es la capacidad de adoptar emociones que son transmitidas por otros. El hecho de empatizar impresiona/sensibiliza/humaniza generando un vínculo de ternura, afectividad o amor/cariño entre compañeros lo que provoca una energía vital para conseguir ser mejores personas, solucionando conflictos tan importantes como la comunicación o el desencuentro corporal. En resumen, la EC es la búsqueda de una vida más feliz, libre, creativa, sana y participativa (Montávez, 2003).

Para **Castillo di Vora** (citado en Motos, 2003a) la inteligencia afectiva es el procesamiento de dejarse afectar por algo o alguien, el sentir. Es decir, la empatía o capacidad de empatizar que requiere de una predisposición a admitir

Las emociones.

emociones, “escuchando” con atención para ser capaz de comprender pensamientos, emociones y sentimientos expresados a través de las expresiones faciales y gestuales (habilidades de comunicación emocional) (Vallés y Vallés, 2000).

En relación a la inteligencia de los estados de ánimo Castillo di Vora (citado en Motos, 2003a) afirma que es necesario aprender a armonizar los estados de ánimo (emociones), ya que su uso consciente y hábil nos capacita para afrontar la vida con amplias posibilidades de éxito. Debemos aprender a reconocer los estados emocionales (rabia, tristeza, entre otros) para entrar y salir de forma saludable para no caer en depresión (enfermedad) o violencia, lo que nos reporta el grado de salud personal adecuado.

Estamos totalmente de acuerdo con esta afirmación y junto con el planteamiento que hace de las emociones Bloch y cols. (1972 y 1987). Creemos que es una forma como otra cualquiera, por no decir que es mucho más saludable, darle salida a nuestras emociones a través de nuestro cuerpo. Siempre en lugares adecuados y en interrelación con otras personas que estén realizando las mismas actividades que nosotros (EC desde el trabajo emocional) lo que favorece a encauzar adecuadamente y de forma inteligente todas y cada una de nuestras sensaciones emotivas; respetando siempre al individuo, ya que dependiendo del momento vivencial en el que uno se encuentre la intensidad de las percepciones emocionales también varían.

Tras lo expuesto, es evidente la relación entre inteligencia emocional, educación emocional y destrezas sociales. Las emociones poseen información, al igual que el pensamiento posee imágenes, lo importante es aprender a leerlas/conocerlas/entenderlas para adaptarnos en la vida. La puesta en práctica de la educación emocional se genera a través de la adquisición de las llamadas HHSS. Término que hace referencia a las capacidades o aptitudes que posee o adquiere un individuo cuando actúa con otras personas; es decir, conductas aprendidas vinculadas con interacciones personales consideradas como apropiadas en situaciones concretas que facilita al sujeto a expresar adecuadamente sus sentimientos manteniendo sus derechos y aceptando los de los demás, lo que conlleva a una comunicación satisfactoria. Con las aportaciones de Goleman (1996, 2003) Csikszentmihalyi (1998), Marina, (2000) o Bisquerra (2000) se desprende que la inteligencia emocional debe incluirse en la planificación de los contenidos curriculares como parte innovadora. Al mismo tiempo hay que resaltar, como mantiene Goleman, Kaufman y Ray (2000) que la inteligencia emocional, está conectada a la creatividad/espíritu creativo. Todo ello ha contribuido a que la inteligencia emocional como concepto integrador de

Las emociones.

la esfera emocional, esté avanzando en los ámbitos de la educación, de las organizaciones y de la vida cotidiana (Motos 2003a) ya que, como expresa Ruano (2003), a través de la identificación de la expresión de las emociones y el conocimiento de sus principales características enriquece la habilidad emocional.

La educación emocional dentro del proceso educativo que es continuo y permanente, intenta fomentar el desarrollo emocional que está interrelacionado directamente con el desarrollo cognitivo, lo que contribuye al desarrollo personal integral a través de las habilidades y conocimientos emocionales que otorgan al individuo la capacidad de afrontar retos que se plantean en la vida cotidiana, contribuyendo a aumentar el bienestar personal y social (Motos, 2003a; Bisquerra 2000).

Para **Bara** (1975) la EC es una teoría coherente del "Ser", ya que al integrar en sus técnicas la relajación, la creatividad, el ritmo, la simetría, entre otros, permite que cada individuo se convierta en lo que es.

Botella (2003) asevera que la EC es un lenguaje, común a todos los hombres, que es capaz de transmitir/exteriorizar estados anímicos a través del movimiento. Además gracias a sus recursos genera un progreso en el crecimiento, desarrollo e integración del individuo. Continúa afirmando que entre los objetivos (EC) están la comunicación y creatividad, lo que conlleva al niño a desarrollar sus sentidos correctamente favoreciendo buenas percepciones, reafirmandose y siendo capaz de explorar, sentir y expresarse, teniendo una buena relación consigo mismo y con el entorno.

Resumiendo, podemos concretar que actualmente se está asumiendo cada vez más la importancia de la educación emocional (Martín y Torbay, 2008; Motos, 2003a; Pérez, Carretero y Juandó, 2001; Ruano, 2009), la comunicación entre los individuos (Castañer, 1992; Ortiz, 1999; Salzer, 1984; Santiago, 1985; Torres, 2000), los sistemas de intercambio y la sociedad como elemento para la educación.

Concretamente en España encontramos numerosos autores que hacen mención al trabajo de las emociones desde la EC. La mayoría consideran que la EC posee unas características intrínsecas que permiten acercarse a la emotividad del individuo (emociones o experiencias/vivencias). Por tanto, a través de ella, se activa la dimensión motriz, socio-afectiva e intelectual. Gracias al movimiento manifestamos emociones, sensaciones sentimientos e ideas

Las emociones.

utilizando los recursos expresivos del cuerpo como comunicación (Castañer, 2000; García-Ruso, 1997; Learreta, 2000; Monfort, 1999b; Montávez y Zea, 1998; Montesinos, 1999; Riveiro y Schinca, 1992; Sierra, 1997; Villada, 1997b, 2001, 2002).

Esta vivencia/experiencia emocional se exterioriza, por un lado, gracias a la toma de conciencia corporal que se desarrolla en EC, potenciando la desinhibición, la espontaneidad, la comunicación y la creatividad (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; García-Ruso, 1997; Montávez y Zea, 1998; Quintana, 1997a, 1997b) y ,por otro, a través de los contenidos que se trabajan en EC (cuerpo expresivo-comunicativo, espacio físico-afectivo, tiempo técnico-personal o calidades de movimiento) que fomentan las cualidades humanas como la sensibilidad, la alegría o la comunicación (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; Montávez, 2003; Montesinos, 1999; Riveiro y Schinca,1992). Se considera a la EC como un instrumento esencial para la comunicación con uno mismo y con los otros (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; Montesinos, 1999; Riveiro y Schinca, 1992; Sierra, 1997; Viciano y Arteaga, 1997; Villada, 1999). El movimiento surge de manera libre y autónoma, al igual que las sensaciones/emociones propias y las relacionadas con los otros, los objetos y el espacio. La expresión como medio de exteriorización del mundo interior servirá a los alumnos para conocerse/reconocerse a uno mismo y a los demás, lo que generará respuestas a la realidad social a la que pertenecen (Arteaga, Viciano y Conde, 1997). Dentro del ámbito educativo, Riveiro (1999) cree que el profesor debe estar atento a los comportamientos emocionales que se originan en el grupo dentro del aula para poder canalizarlos.

En la revisión bibliográfica que hemos realizado sobre el tema que nos ocupa "La EC y Las Emociones" observamos que pocos autores proceden del ámbito de la Psicología o su formación en este campo es mínima, la mayoría son profesores de EF, de artes, entre otros ámbitos (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; Coterón y cols., 2008; Learreta, 2000; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Le Boulch, 1995; Montávez y Zea, 1998; Montesinos, 1999; Motos 2003; Quintana, 1997a, 1997b; Riveiro y Schinca,1992; Stokoe, 1990, entre otros) es por ello que, al referirse a las emociones, utilizan términos como sensaciones, sentimientos, vida interior, entre otros. También expresan la incidencia que tiene el trabajo corporal sobre las emociones como forma de desarrollo emocional, pero no especifican qué emociones han de trabajarse para la consecución del desarrollo personal, es decir, afirman aquello que intuyen sin haberlo corroborado con investigaciones empíricas.

Las emociones.

Para nosotros es evidente la función importante que ejerce el mundo emocional en nuestra vida, al mismo tiempo "educar" es conocer, vivenciar/experimentar y eso se realiza en el ámbito educativo a través de sus diferentes materias. Pero no se "educa" sobre emociones y consideramos que es de gran utilidad su desarrollo desde el ámbito educativo y desde el área de EF y, más concretamente, a través de la EC. Al mismo tiempo, según últimas investigaciones, la preparación en el sector profesional de la EF a este respecto es bastante pobre. En la escuela tradicional prima lo cognitivo frente a lo emocional y esto trasladado a la EF supone priorizar lo motor y obviar lo emocional. El individuo merece ser tratado en su globalidad, atendiendo al ámbito cognitivo, al motriz y al emocional-social. Como bien hemos reiterado durante diferentes apartados, el cuerpo y la mente son un ente inseparable. Por todos es conocido que en la EF está implícita la utilización de ambos (cuerpo-mente) en la realización de actividades, además las relaciones personales (cuerpo a cuerpo) directas son un hecho en esta materia; es decir, la comunicación corporal-emocional es una de sus labores primordiales. El tener que trabajar-colaborar en diferentes actividades fomenta el contacto físico (tan necesario en la confianza, parte importante de aceptación emocional) así como las relaciones personales (participación con todos y cada uno de los compañeros en situaciones diferentes -lo que aumenta el contacto físico representado por individuos con altas capacidades de logro según MacAdams y Powers, 1981-), provocando una adaptación hacia un nuevo compañero en un juego/actividad distinta, lo que se podría entender como HHSS.

Creemos obvia la necesidad de un trabajo emocional en el sistema educativo, por lo que estamos de acuerdo con Ruano (2003) en que nuestro sistema de conducta está integrado por la razón y la emoción, siendo necesario fomentar el desarrollo emocional a través de la manifestación, reconocimiento y educación emocional o "escolarización de las emociones" (García, 1997a; Goleman, 1997). Podemos entender que, educar emocionalmente dentro de un sistema educativo tiene como finalidad adecuarse al entorno/medio contribuyendo a la adquisición de "HHSS" que es una forma de adaptarse a las circunstancias en el transcurso de la vida. La finalidad de cualquier sistema educativo es la de formar a alumnos con conocimientos suficientes como para que sepan autogestionarse para alcanzar el éxito social, profesional y personal. Se podría afirmar tras lo expuesto, que el mundo emocional no se puede trabajar independientemente del intelecto, de hecho es si cabe más importante que el propio CI, como se verifica con diferentes investigaciones de Goleman (2006), por lo que la autogestión emocional ha sido, es y será un referente en el ser humano.

Las emociones.

Nuestro interés por las emociones es debido a que creemos importante una "educación emocional" y el lugar idóneo es el ámbito educativo. Es evidente que todo individuo siente cada una de estas emociones (básicas o mixtas) pero, también es verdad, que cada individuo percibe las emociones de forma e intensidades adaptadas a su persona (vivencia, experiencia y capacidad adaptativa). Nos encontramos con frases muy usadas como "Él/ella no me ama, como yo le amo". Esta es una afirmación que hace referencia directa a las distintas intensidades de cada emoción, podríamos valorar del 1 al 10, la rabia en intensidad 10 de una persona será diferente a la rabia en intensidad 10 para otra, incluso podemos decir más, según en qué momento de nuestra vida estemos, nuestras emociones las percibimos/expresamos con mayor o menor intensidad. Este hecho nos parece fascinante por lo que acarrea, respeto y aceptación por ser diferentes, uno de los valores básicos dentro de cualquier ámbito educativo. Hemos apostado desde el principio por un trabajo de las emociones, desde la percepción, el reconocimiento, la aceptación y la autorregulación de las mismas, pudiéndonos llevar a un camino positivo para nuestro desarrollo personal.

Todo movimiento está impregnado de personalidad (el mundo interno individual) y a través de él nos manifestamos en el mundo (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). Es decir, con el movimiento y la voz expresamos nuestra identidad, nuestra intimidad (pensamientos/ideas/emociones) lo que nos genera un bienestar y una aceptación propia. Si este movimiento surge por la propia necesidad de mostrar nuestro mundo, se convierte en un acto significativo cargado de simbolismo y emoción y entonces se puede hablar de habilidades expresivas *"como conductas motrices conscientes puestas en acción de forma significativa por la persona para manifestarse plenamente. La integración de las bases físicas y expresivas en la realidad de la propia personalidad es el fin último del desarrollo de la expresividad"* (Coterón y cols., 2008).

Basándonos en la expresividad del cuerpo, que nos permite un juego libre y conectado a nuestra propia emoción, vamos a realizar un recorrido sobre las emociones básicas y enfocaremos su aplicación dentro de la EC en el sistema educativo. La EC de nuestro cuerpo la podemos reactivar con una intensidad de rabia proporcionada por el hecho de un abandono o una intromisión en nuestra vida, es decir, la rabia nos puede llevar a reaccionar, delimitando nuestro espacio personal (corporal y emocional) o reafirmando nuestra posición ante esta intromisión. Por lo tanto, la rabia puede ser positiva si sabemos encauzarla, incluso utilizándola como resorte para superarnos a nosotros mismos, como reto personal, arriesgándonos con fuerza, con energía, con "rabia" hacia un proyecto o una idea. El miedo es una emoción que nos

Las emociones.

avisa de un peligro y nos recomienda que nos alejemos, también lo podemos aplicar en nuestra vida cotidiana con personas o cosas que nos inquietan, y es una forma saludable de huir de quien o de lo que nos perjudica.

La alegría, por supuesto, es positiva, siempre y cuando también esté bien autorregulada, ya que una intensidad muy alta de alegría, por ejemplo conduciendo un vehículo, nos podría ocasionar un accidente.

La tristeza es una emoción que nos hace sentir la pérdida de algo o alguien, pero estar triste por algo o alguien a quien ya no tenemos y darnos cuenta de eso, nos ayuda a crecer, a concienciarnos de una de las realidades de nuestras vidas pero también a valorar y cuidar más lo que tenemos.

¡Qué decir del amor! El amor/ternura que da una madre a su hijo, o el hijo a su madre, pero ¿por qué no? Amor /ternura hacia uno mismo, es una forma de cuidarse, de quererse, de valorarse, de apoyarse, de respetarse y por último el amor/erotismo aplicable a conseguir el placer, el disfrute, el goce con personas con las que sientes encanto, contigo mismo o con las cosas o retos que anhelas conseguir. Ejemplos tan simples que nos pueden hacer gozar como el hecho de montar a caballo, pasear, soñar, conseguir esto o aquello que me produce placer, sea o no alcanzado, lo importante es darnos la oportunidad de vivenciar y experimentar, para conocernos y aceptarnos tal y como somos, ayudándonos en nuestro desarrollo personal.

Evidentemente, todo esto nos conduce a trabajar nuestro cuerpo con diferentes intensidades emocionales (rabia, miedo, alegría, entre otros) en lugares adecuados y que estén capacitados para este tipo de actividades, con el fin de no expresarlas en situaciones o lugares no apropiados, pero así reconocerlas y reconducirlas cuándo y cómo queramos en el momento que lo deseamos, con el fin de adaptarnos al medio, a interactuar/relacionarse con los otros, con el mundo y darnos la oportunidad de representar nuestras emociones, ya que la conciencia (vivencia y reconocimiento) de emociones, nos conduce a una experiencia (teoría de la Gestalt), de la que ya hemos hablado anteriormente, “de la experiencia surge la conciencia”.

Es decir, a través de la EC (cuerpo-mente) podemos vivenciar/experimentar las emociones, lo que nos lleva a una conciencia emocional y nos capacita para la adaptación (HHSS). Creemos que todo Este proceso debemos iniciarlo en lugares adecuados (aula) y con personas (compañeros de clase) que estén realizando el mismo trabajo, para

Las emociones.

posteriormente, gracias a la cognición, poderlo aplicar en nuestra vida cotidiana (autogestión). Al mismo tiempo el conocer/reconocer las emociones facilita la aceptación de las limitaciones y el hecho de compartirlas, mostrarlas y expresarlas a los compañeros genera empatía, humaniza al individuo y crea nexos de unión. Como hemos venido mostrando dentro de nuestro marco teórico, en el cuerpo están impresos las emociones, ideas, sentimientos, experiencias, relaciones personales y las mostramos al mundo con nuestros gestos, posturas y movimientos. Pero el mundo evoluciona, por lo que si queremos adaptarnos, debemos hacerlo con la EC a través de nuestras emociones.

2.8. Las emociones de la EC en el ámbito de la EF.

En este apartado pretendemos evidenciar la vinculación entre la emoción y la EC desde sus orígenes en EF, realizando un recorrido por las influencias de las distintas escuelas (alemana, sueca, entre otras) citadas anteriormente, así como la aportación de las artes escénicas, la danza, la pedagogía y la psicología en lo que a emociones se refiere.

2.8.1. Las Escuelas.

a) La Escuela Alemana se introduce con emoción.

La escuela alemana, que más tarde derivó en el Movimiento del Centro, se bifurcó por un lado, en una tendencia artística-rítmica-pedagógica de lo que resultó la Gimnasia Moderna y en otra técnico-pedagógica que derivó en la Gimnasia Escolar Austriaca.

1) Escuela alemana (movimiento artístico-rítmico-pedagógico).

Dentro de este movimiento (artístico-rítmico-pedagógico) nos encontramos a Dalcroze que aúna movimiento, emoción y ritmo. Sus discípulos fueron Gerda Alexander (Eutonía), Rudolf Bode y Mary Wygman (Danza Expresiva), Duncan (Danza) y Laban (Movimiento Expresionista alemán). A continuación vamos a exponer los que tenían vinculación con las emociones.

Dalcroze entiende el lenguaje del cuerpo a través de los movimientos surgidos desde el interior. Este lenguaje emocional tiene su propio ritmo y utiliza la música como partitura "solfeo-corporal-musical". Utiliza la música como un solfeo-corporal-musical entrelazando movimiento, emotividad y ritmo, lo que permite observar las manifestaciones físicas y psicológicas del alumnado. Entiende el lenguaje del cuerpo a través de los movimientos surgidos desde el interior. Su búsqueda se centra en la exteriorización de emociones/sentimientos

Las emociones.

del individuo. Esta filosofía ha ido calando e innovando nuevas vías y enfoques metodológicos hasta llegar a la actual EC.

Para **Alexander** (1991) las experiencias psicológicas y físicas son grabadas en el cuerpo y se manifiestan a través de las posturas, movimientos y gestos, por lo que actuando sobre la motricidad se puede influir sobre las dimensiones psicológicas de la persona. En su metodología cada individuo explora sus posibilidades perceptivas y de movimiento junto a las sensaciones que le produce. Este método no directivo, interdisciplinar, dónde cada individuo experimenta sus posibilidades y sus consecuentes reflexiones, ha influido en la pedagogía de la EC.

Bode cree que para obtener el bienestar, el individuo debe alcanzar el dominio de todas las posibilidades de movimiento con todos los grados de tensión que no se consiguen con ejercicios mecánicos o externos. Su metodología se basa en la unión cuerpo-espíritu y en la alternancia de estados de relajación-tensión, al mismo tiempo utiliza la música como generador de emociones, lo que contribuye a crear un movimiento expresivo (Langlade y Rey, 1986).

Laban utilizaba los pensamientos, emociones y conflictos internos como medio de expresión. Elaboró un marco teórico llamado "Laban Movement Analysis" (LMA, Método Laban de análisis del movimiento) en el que describe las cualidades del movimiento (tiempo, espacio, energía/flujo y peso) y sus diferentes trayectorias. Para Laban la supremacía de la emoción como principio básico del movimiento en la danza es innegable; apostó por un movimiento libre, no coercitivo. Laban (1993) considera los movimientos como vehículo que permite vivenciar distintas emociones. A través de su sistema de cualidades de movimiento la intensidad del flujo/energía genera una emoción concreta.

Laban pretendía tanto ayudar a actores, mimos y bailarines en la toma de conciencia de las cualidades de los movimientos escénicos como educar a niños y adultos en el movimiento de manera no coercitiva (Dalcroze, 1986; Riveiro y Schinca, 1992; Riveiro, 1996; Riveiro, 1997). El LMA se basa en los elementos como; el *effort* (uso de la energía en el movimiento), los componentes en la movilidad (peso, espacio, tiempo y flujo/energía) y las combinaciones de cualidades en ocho acciones básicas.

Laban (1987) define *effort* no sólo como "impulso", sino como "origen" o "aspecto interior" del movimiento en relación con el uso o forma de emplear la energía. Esta utilización de la energía genera tensión neuromuscular y emocional, así que implica a la totalidad de la persona. Es decir, entrelaza el mundo emocional y el cuerpo a través del movimiento con elementos de

Las emociones.

calidades/calidades que generan/producen un movimiento orgánico individual. Su metodología se basa en la integración del conocimiento intelectual con la experimentación y pertenece a aquella tradición educativa enfocada al desarrollo global del ser humano, ya representada en el modelo ideal de Schiller de "educación estética" (Schiller, 1990).

Laban hacía también hincapié en el trabajo de grupo trabajando la cooperación, base importante en cualquier campo educativo. Dentro de sus actividades, nos encontramos con ejercicios escénicos, relacionados con el mundo del mimo, de la imaginación y las emociones (Laban, 1993). La imaginación¹⁹, por otro lado, es un elemento fundamental de la improvisación, porque afecta al uso de la energía en el movimiento y, simultáneamente, a la influencia de la acción en los estados mentales (Laban, 1993). La creatividad está relacionada con la búsqueda del bienestar psicofísico (García, Plevin y Macagno, 2006), el desarrollo de la atención, la presencia y la conciencia (García, Plevin y Macagno, 2006), la abertura a lo nuevo (García, Plevin y Macagno, 2006) y la relación con el ambiente. En este sentido, una referencia teórica básica de Winnicott (1971) atribuye importancia al juego y al impulso creativo del niño que ya en etapas tempranas de desarrollo se relaciona con su propio cuerpo. En este tipo de juego de autoexploración, el niño puede estar centrado en sí mismo y, a la vez, relacionarse con su madre. De la misma manera que un grupo acoge y sirve de apoyo a un sujeto que juega favorece la creatividad en la medida en que permite el espacio "transicional", es decir, indica la posibilidad de experimentar libre e individualmente manteniendo una relación relajada con el exterior.

También Laban reconocía la supremacía de la emoción como principio fundamental del movimiento en la danza, reclamando la libertad total de expresión a través de "*su geometría fría y abstracción concisa (...) danza de dibujo gimnástico y de efecto muscular*" (Lifar, 1968). Es decir, Laban utiliza la danza como creadora de movimiento emotivo.

Podemos resumir que en el método de Laban se utiliza la experimentación vinculada, en todo momento, a las emociones, con lo que se consigue una vivencia que amplifica la propia experiencia y viceversa, actualmente se podría encuadrar como "inteligencia emocional". Su método es ampliamente utilizado dentro de la EC, elementos tan importantes como las calidades de movimiento, a través de las cuáles se toma conciencia corporal. Dichas calidades de movimiento se conexionan con emociones, lo que genera un trabajo emocional-corporal, generando, de forma simultánea, un movimiento libre/orgánico utilizado, frecuentemente, en sesiones de EC.

(19) Elemento esencial en metodologías que se basan en Laban, como en el movimiento creativo.

Las emociones.

Bartenieff y **Kestenberg** profundizaron en los instrumentos de observación y en las aplicaciones terapéuticas de la teoría de Laban. Bartenieff crea su propio enfoque, dónde el objetivo educativo es el desarrollo eficiente y expresivo del movimiento, resaltando aspectos espaciales, una organización motora adecuada, una expresión física y emocional (cuerpo-mente), generando la armonía del mundo interno y externo de la personalidad, integrando aspectos subjetivos y objetivos (Fernández, 2006). En este sistema el ritmo es un aspecto básico para la salud y la comunicación (Capra, 2009).

La Danza Expresiva de **Wigman**, coreógrafa alemana que fue discípula de Laban y Dalcroze, desarrolla una nueva danza basando sus movimientos en el principio de tensión-relajación, danzando con y sin música, Wigman solía decir "*No bailamos historias, bailamos sentimientos*". Cree fielmente que los movimientos nacen de un ritmo orgánico a través de las emociones, utiliza emociones básicas (tristeza, miedo o alegría) como forma expresiva (Langlade y Rey, 1986). Emplea de forma técnica la relajación-tensión muscular y la relación música-cuerpo. En definitiva, aportó a la gimnasia y, por extensión, a la EC un estilo de movimiento más expresivo, fácil, natural, expresivo y educativo vinculado al mundo emocional.

La Danza Libre de **Duncan** (1989), bailarina de danza que pretendía renovar la ideología y la técnica defendiendo una danza libre, pensaba que la gimnasia debe ser la base de toda educación física utilizando una forma metódica, incluyendo todas sus fuerzas vitales del individuo para potenciarlas. Reivindica un cuerpo como instrumento armónico para llegar a obtener, no sólo movimientos corporales como en la gimnasia, sino movimientos del sentimiento de los pensamientos del alma. Entre sus premisas se encontraba el hecho de que sus alumnos debían aprender a observar y experimentar la calidad de cada movimiento. Exigía una gimnasia con sentimiento y pensamientos y demandaba la abolición de la gimnasia como simple movimiento corporal (Duncan, 1989). Influenció tanto a la danza (expresionismo alemán) lo que se denominó "Escuela Libre" como a la EF a través de la "Rítmica" de Dalcroze, a la "Gimnasia Expresiva o Moderna" de Bode, a la "Gimnasia Moderna" de Medau, la "Gimnasia Infantil" de Thulin y la "Gimnasia Femenina" de Björkstén (Montávez, 2012).

También con estas mismas premisas, autores como Fuller, Laban y Wigman utilizan la danza a través de la dimensión emotiva.

Por su parte, **Fuller** se apoyó en descubrimientos científicos de la época, en las experiencias de los fisiologistas y de los primeros psicólogos de la percepción que tratan de definir las consecuencias motrices y táctiles de las

Las emociones.

sensaciones visuales (Suquet, 2006). Fuller entiende el movimiento como el elemento con el que el bailarín dibuja en el espacio oscilaciones y oleadas visuales de música (Fuller en Suquet, 2006). Fuller fue, junto a Duncan, de las primeras bailarinas en romper con los movimientos estereotipados y exactos del ballet clásico y utilizar los movimientos naturales, espontáneos y sencillos. Sus danzas fueron denominadas "hipnóticas".

Dentro de ésta línea rítmico-técnico-pedagógica más tarde nacerá "la gimnasia moderna" que se basa en Bode y Medau (Langlade y Rey, 1986). En este sistema se interrelaciona música y movimiento como forma de manifestación de los sentimientos generados por el sujeto mediante la EC, logrando a la vez un resultado rítmico y estético. Es decir, lo que importa ahora es la expresión del alma (representada por las emociones o sentimientos) a través del cuerpo, tomando como base la estructura musical (no la adecuación simple del movimiento al ritmo impuesto externamente), generando un movimiento rítmico y estético.

Bode es influenciado por Delsarte, Duncan (1989), Laban (1993), Wigmann (2002) y las pedagogías de Pestalozzi y Dalcroze. La gimnasia moderna de Bode se rige por la unión del cuerpo-espíritu. Por un lado, utiliza la música como elemento para exteriorizar el mundo interno, por otro lado, alterna estados de relajación y tensión buscando el movimiento económico, natural y expresivo. Su finalidad es el desarrollo vital a través de las posibilidades de movimiento necesario para alcanzar la flexibilidad, tanto interna como externa, que se necesita para el bienestar individual.

Medau, seguidor de Bode, cree que la educación (entendiendo ésta como la consecución de una buena postura, el trabajo sobre la expresión, la creación y la improvisación) influye sobre el espíritu y el cuerpo, ya que el movimiento produce una liberación psíquica. Fue pionero en el movimiento orgánico englobado dentro de la "Gimnasia Orgánica" (movimientos naturales y creativos) y utilizaba objetos manuales como forma de desinhibición. En la actualidad, prácticamente, todas sus características las encontramos en la EC.

Compartimos estas dos opiniones (Wigman y Medeau), ya que creemos efectivamente, que la exteriorización de las emociones a través del movimiento gracias a la EC produce una liberación. Esta liberación facilita el hecho de poderlas encauzar/autogestionar de forma más saludable.

En resumen, la "Gimnasia Moderna" aportó a la EC una visión integral del individuo (cuerpo-emoción) en la que se integran elementos generadores de emociones (música y objetos) y cualidades de movilidad (flujo, espacio, tiempo y peso) consiguiendo movimientos naturales, libres, expresivos y estéticos.

Las emociones.

2. El movimiento del centro.

Las aportaciones a la EC fueron: considerar al individuo como una unidad cuerpo-espíritu, transformar una gimnasia estática (la gimnasia sueca) a otra fundamentalmente dinámica que posteriormente dará lugar al movimiento expresivo y estético, introducir el ritmo y la música como componentes significativos de la gimnasia y utilizar objetos manuales, priorizando elementos cualitativos del movimiento (fluidez, ritmo y amplitud) a los cuantitativos (fuerza, velocidad y resistencia) (Sierra, 1999).

A partir de estos nuevos conceptos surgen las gimnasias suaves (años 60) que contienen la Eutonía, el método Feldenkrais, la técnica Alexander, las técnicas de relajación, la Antigimnasia y la EC de Schinca y Stokoe. La EC de Schinca y Stokoe se denominó técnica pero posteriormente se consideró una disciplina. Todas estas técnicas consideran a la persona como un todo (cuerpo-mente-espíritu), fundamentando el trabajo de la sensación, la relajación y la reeducación de la calidad del movimiento para abordar modificaciones emocionales en el sujeto.

3. La gimnasia escolar austriaca.

Otra tendencia del movimiento del centro, de carácter técnico-pedagógico fue la gimnasia escolar austriaca o "natural" en la que, influenciada por diferentes tendencias, hizo que se incluyera en sus actividades los movimientos artísticos. En este movimiento del centro se destaca la importancia del movimiento natural, que parte de cada individuo como forma de exteriorizar sus emociones, trabajando la unidad cuerpo-espíritu, entendiendo como espíritu la parte del hombre con la que puede pensar y sentir (Langlade y Rey, 1986).

b) El Movimiento del Norte emocionado.

El movimiento del Norte daría lugar a la Escuela Sueca, siendo su principal representante Ling. Su progreso hizo que evolucionara dando lugar a la Gimnasia Neosueca, que se basa en la faceta emocional y el desarrollo creativo, lo que influyó notablemente en la EC. Esta disciplina adquiere dos vertientes, una pedagógica y otra técnica. De la corriente pedagógica, nos encontramos con su principal representante **Björkstén**, que se centra en los niños y las mujeres, refuta el exceso de rigidez y los movimientos correctivos de la gimnasia, entiende que actividad física (expresiva) y espíritu están interrelacionados. También, **Elin Falk**, utiliza una gimnasia libre (liberando cuerpo-mente), natural, expresiva y de ocio, utilizando los cuentos-ejercicio o elementos rítmicos, entre otros, dentro de sus actividades. Por otra parte, **Maja Carlquist**, fomenta la creatividad a través de los juegos dramáticos; trató de

Las emociones.

crear una gimnasia escolar fundamentada en la libertad del movimiento desde la alegría y espontaneidad (Sierra, 2000). Falk y Carlquist buscan movimientos naturales liberando el cuerpo y el alma. En la corriente científica su representante fue Thulin, ecléctico que unió ambas manifestaciones.

Thulin, influenciado por otros sistemas gimnásticos que comienzan a desarrollarse en algunos países europeos unifica las tendencias surgidas, justificando de forma argumentativa en el campo teórico y práctico de la gimnasia. Siempre que era posible, basándose en hechos o/y verdades aportadas por la ciencia, como en el caso de Johannes Lindhard, que mostró el camino de una interpretación fisiológica de la teoría de la gimnasia, realizando los primeros estudios sobre la regulación de la respuesta respiratoria y circulatoria al ejercicio, llegando a medir el gasto cardíaco de remeros y nadadores. Fue Thulin quién tuvo el mérito, apoyándose en Lindhard y en otros hombres de ciencia, de trasladar esos hechos al campo teórico y práctico de la especialidad, divulgándolos y haciéndolos accesibles a la generalidad de los educadores. Además, su eclecticismo, no sólo fusionó diferentes tendencias gimnásticas, sino que también fue capaz de ampliar terminologías gimnástico-pedagógicas a través de labores científicas.

Thulin fue el nexo de unión entre las manifestaciones técnica-pedagógica y científica de la Gimnasia Neosueca. Colabora en el ámbito pedagógico con los cuentos representados (principalmente con niños), denominados actualmente como "*cuento ejercicio*" (antecedente de los juegos motores) en los que utiliza como vía de comunicación el movimiento para expresar las acciones que se narran en el cuento y prioriza el juego como elemento educativo. Como parte de su metodología, su comportamiento hacia el alumnado se distancia totalmente de los mandatos y gritos militares, para pasar a una comunicación docente natural, suave utilizando metáforas y analogías.

Nos parece muy importante este hecho y realizamos un especial hincapié en este tema, ya que consideramos básico el juego dentro del ámbito educativo, no sólo en infantil y primaria sino en etapas superiores de aprendizaje, ya que no sólo contribuye al bienestar físico, muy importante en nuestro mundo actual, sino también al bienestar psicológico que, por cierto, es arduo trabajo el separar el uno del otro. El niño/individuo/adulto/anciano cuando realiza el rol o papel del protagonista del cuento o de alguno de sus personajes interpreta cómo vive él la historia que está desarrollando, utiliza sus recursos expresivos naturales para representar la acción, cuya implicación afectiva y emotiva es mayor que si el movimiento es dirigido.

Las emociones.

La gran aportación emocional de la Escuela Sueca fue, por un lado, la inclusión de las necesidades psíquicas individuales y, por otro, la búsqueda de la expresión de una emoción o de un sentimiento a través del movimiento.

La gimnasia sueca pasó a denominarse neo-sueca influenciada por diversas tendencias, entre ellas la Gimnasia Moderna. Pero fue la creadora de la Gimnasia Jazz (**Beckman**), con su método basado en elementos de la danza y el ballet, la que utilizó la música como estímulo del movimiento y generadora de emociones. La música suscita emociones y sentimientos que afloran la percepción y afectan al comportamiento individual y colectivo. Actualmente en EC utilizamos con mucha frecuencia la música como incentivo emocional, usando músicas rápidas para estimular y excitar y músicas lentas para relajar.

c) El movimiento emotivo de la Escuela Francesa.

A partir del Movimiento del Oeste surge la Escuela Francesa, en la que encontramos dos tendencias: la científica y la técnica-pedagógica. En lo que concierne a emociones dentro de la EC, nos interesa principalmente la manifestación técnica-pedagógica, en la que destacan Demeny (nexo de unión entre la tendencia científica y la pedagógica) y Georges Hébert. Demeny puede ser admitido como antecedente de las actuales concepciones rítmico-expresivas del campo femenino (Langlade y Rey, 1986).

La transformación de la Escuela Francesa se origina a partir de la manifestación pedagógica que produce el trabajo de **Herbert**, creador del Método Natural, dentro de la gama de ejercicios que él llama actividades físicas de creación como son los juegos, las danzas y los ejercicios de fantasía. Su finalidad es una acción progresiva y metódica desde la infancia hasta la edad adulta para alcanzar el desarrollo integral, así como acrecentar la resistencia física. La orientación de este movimiento se vincula a la globalidad de un ser, es decir, se considera que el movimiento tiene repercusión en distintas dimensiones del individuo como son la mental o emocional, no sólo la física.

d) Explosión de emociones en el Movimiento del Centro.

La escuela alemana destaca como principal precursora de la EC, originó lo que conocemos como "Movimiento del Centro", que se dividió en dos estilos: uno de carácter rítmico-artístico-expresivo-pedagógico, que confluyó en la "Gimnasia Moderna" cuna de la EC y otra de carácter técnico-pedagógico, cuyo fruto fue la "Gimnasia Escolar Natural Austriaca". La Gimnasia Moderna está intensamente influenciada por la danza, el arte dramático y la música, que se inclinó hacia una gimnasia danzada o una danza gimnástica (Langlade y Rey, 1986).

Las emociones.

Dentro de este Movimiento del Centro confluyen diversas gimnasias. Vamos a destacar aquellas en las que las emociones tienen un especial protagonismo en relación al trabajo corporal.

Para **Bode** el objetivo de la Gimnasia Moderna es el desarrollo vital y creación espiritual, es decir, el control de todas las posibilidades del movimiento y todos los grados de tensión son necesarios para que el individuo consiga la imprescindible adaptación interna y externa que demanda su bienestar. Evidentemente, este resultado no se puede alcanzar con ejercicios mecánicos o externos, por lo que su método se apoyaba en la unidad cuerpo-espíritu con constantes juegos de estados de relajación y tensión con la búsqueda de movimientos económicos y naturales. La Gimnasia Moderna de Bode tuvo como principales seguidores a **Medau, Jalkanen e Idla** (Langlade y Rey, 1986).

Siguiendo los pasos de Bode, autores como **Brest** (1902) y **Dallo** en Argentina y **Hanebut** (1911) en Alemania incorporaron nuevos principios como: la libertad de movimiento, el sentido, la naturalidad, la autenticidad, la espontaneidad, la significación, la comunicación y la creatividad, algunos de ellos heredados en la EC actual. Gracias a este trabajo, el individuo tiene un verdadero autoconocimiento, tanto físico como emocional de sí mismo y de los demás. Las actividades de Hanebut las aglutinó en cuatro grupos: juego, eficiencia, arte y emulación, actividades que en EF se corresponden con en el jugar, rendir o crear movimientos respectivamente lo que lleva a la expresión integral del individuo (Sierra, 1999).

Esta Gimnasia Moderna influenciada por diversas vertientes pasó a llamarse Gimnasia Orgánica. Creada por **Medau** cree que, gracias a la educación de los movimientos naturales, se liberan las fuerzas anímicas. La gimnasia orgánica se compone de un conjunto de ejercicios posturales, de relajación y movimientos destinados a influir sobre la respiración consiguiendo un bienestar (físico y espiritual) para el individuo que los ejercita (Langlade y Rey, 1986). La base de esta gimnasia es el movimiento natural, equilibrado, libre de tensiones, inhibiciones y bloqueos (Benito, 2001; Schinca, 1988). También ha sido definida como la técnica de la que han derivado las gimnasias suaves, los diferentes métodos de corrección postural (Técnica Alexander o Pilates, entre otros) y conciencia corporal que prestan especial atención al trabajo de las emociones (Schinca, 1988). Algunas de sus características se utilizan actualmente en la expresión corporal como son: la toma de conciencia de la respiración o los movimientos pausados, entre otros.

Como hemos podido verificar, efectivamente, aquí se fundamentan las bases de la EC, revalorizando y priorizando el sentimiento como manifestación individual y personal llevado a través del movimiento.

Las emociones.

La EC bajo esta perspectiva en la escuela puede hacer que los alumnos/as jueguen con la expresión de las emociones, se liberen de ellas, las estudien, las experimenten para así expresarlas mejor. A través de la observación e investigación llegan a interpretar qué les hace sentir una u otra y a analizar qué ocurre en la expresión espontánea de algunas situaciones. Todo esto ocurre gracias a la danza, el mimo, o el teatro ya que dan libertad para exteriorizar las emociones y sentimientos y finalmente ser capaces de autorregularlas/autogestionarlas en su vida cotidiana.

e) Las emociones en el teatro.

La influencia e importancia del teatro en la EC ha sido, es y será fundamental. Citaremos algunas personalidades y tendencias teatrales que influyeron en la creación de la EC relacionadas con las emociones. Nombraremos las que creemos más importantes.

Stanislavski (1993), actor, profesor y director de teatro ruso, entre sus elementos de trabajo encontramos el binomio cuerpo-emoción. A través de las vivencias emotivas y subjetivas (memoria emotiva) de los actores comienza el camino para crear un verdadero personaje. Se sumerge en las pasiones, emociones y percepciones de cada individuo para darle el realismo necesario al futuro personaje realizando una fusión-uniión entre actor/personaje como forma vivida, experimentada y finalmente expresada. Su trabajo emocional es fundamental, ya que basa toda experiencia (conciencia) emocional en una creación exclusiva y adaptativa al personaje. Para Stanislavski la emoción es la energía, el impulso que genera el movimiento expresivo (Brozas, 2003).

Más tarde, **Chéjov** discípulo de Stanislavski plantea una formación cimentada en ejercicios psicofísicos basados en los aspectos sensitivos y emocionales del individuo/actor. A partir del desarrollo del gesto psicológico establece conexiones con las emociones y las posibilidades expresivas (movimientos), siendo el actor el receptor/conductor de emociones o sentimientos manteniendo en todo momento la creación artística; además, para generarlas (emociones) también utiliza ejercicios de improvisación colectiva e imágenes mentales (vivencias).

Artaud (1997) considera que las emociones tienen una localización física que denomina la "*musculatura afectiva del actor*" y bases orgánicas, acto que considera fundamental como unión en el trabajo actoral-emocional-corporal.

Las emociones.

Introduce la respiración como parte importante para poder adentrarse en la emoción.

El teatro simbólico de **Graig** director, pintor y teórico teatral que demandaba a sus actores y actrices concentración total, física y espiritual. El gesto es una posibilidad del arte teatral para expresar/comunicar vinculada directamente a la emoción corporal (Brozas, 2003). Las emociones son movilizaciones del cuerpo y el control mental es incapaz de evitarlo. Graig y Laban coinciden en la importancia del movimiento corporal en el espectáculo teatral, que es originado a través del esfuerzo o impulso (para Laban "effort") que está unido a la emoción del actor a través de los factores de la movilidad (las calidades de movimiento espacio, tiempo, peso y flujo de Laban) entendiendo el cuerpo como un instrumento o herramienta de creación artística con ilimitadas posibilidades creativas.

Grotowski (1993), director teatral y seguidor del método de Stanislavki, cree en la autenticidad corporal del actor como una forma de unir emoción y cuerpo, lo que genera todo un mundo creativo y espontáneo. El hecho creativo es la unión del cuerpo en su totalidad (cuerpo-mente-emoción) a través del movimiento.

Brook (1993), cercano a las ideas de Grotowski, reivindica la fusión entre la emoción y el movimiento, dando lugar a lo que llamaba "gesto orgánico". Esta concepción también la encontramos en Schinca (1988), pero ella lo denomina "*movimiento orgánico*", y básicamente se refiere a la organicidad en el gesto-movimiento implicando al cuerpo-emoción que Brook entiende como calidad expresiva y Schinca (1988) calidad de movimiento (originario de Laban).

Copeau tras influencias recíprocas de Graig, Appia y Dalcroze creó el Théâtre du Vieux Colombier dónde realizaba trabajo de máscaras, daba clases de EC e improvisación a sus actores (Ruiz, 2008). Para Copeau el actor debe percibir y transmitir emociones auténticas por lo que el movimiento corporal y la expresión es primordial.

Las emociones.

f) Vinculaciones de las emociones con otras áreas.

Dentro del ámbito educativo Freire y Rogers abogan por unas pedagogías pensando en la autonomía del alumno y su autoconocimiento como ser global, fruto, tanto de su capacidad cognitiva como emotiva (Sierra, 1999).

Con una orientación pedagógica-educativa, la EC dentro de la EF, debe contribuir al desarrollo integral a través de técnicas que favorezcan la exteriorización de lo más profundo de cada sujeto a través del cuerpo, con el movimiento creativo y espontáneo (Coterón y cols., 2008; González-Sarmiento 1982; Learreta, Sierra y Ruano, 2005, López-Tejada, 2002; Ortiz, 2001, 2002; Pelegrín, 1996; Riera, Sansevero y Lúquez, 2008; Riveiro y Shinca 1992, Shinca 1988; Sierra 1997). Romero (1995, 1997 y 1999a) emplea el cuerpo, el movimiento y el sentimiento como instrumentos básicos para el desarrollo de sus finalidades, aunando el movimiento y el sentimiento en la EC.

Motos (1983) a partir de una orientación pedagógica-educativa-escénico-artística, define la EC como un conjunto de técnicas corporales como manifestación lingüística que posibilitan el contenido psíquico. Es decir, ser capaz de mostrar emociones a través del movimiento corporal.

Desde una perspectiva psicológica, **Bloch** (psicóloga, que aplica los estudios de la psicofisiología) descubrió los patrones respiratorios y posturo-faciales de las emociones básicas, llamados "patrones efectores emocionales" y la forma en que una emoción puede iniciarse a partir de cambios en la respiración y en la postura corporal y facial.

Después, en un estudio realizado con actores, entre sus conclusiones encontramos: "*La posibilidad de inducir estados emocionales por medio de la reproducción de acciones físicas controladas, propuesta por nuestro modelo, puede ayudar a la gente a reconocer, expresar y controlar mejor sus emociones. Esta metódica ha demostrado ser particularmente útil para actores de teatro que necesitan inducir y controlar sus emociones a voluntad*" (Bloch, Orthous y Santibáñez 1972 y 1987).

Tras años de investigación creó, junto al cineasta y escritor Sándor, el método Alba Emoting, lo que le ha permitido llevar descubrimientos científicos a diversas áreas como el teatro, la psicoterapia o el "coaching" empresarial,

Las emociones.

permitiendo a cualquier persona inducir, expresar y modular emociones básicas a partir de patrones corporales y respiratorios.

Nos parece importante hacer esta reseña, aunque su aplicación haya sido a actores, ya que en lo que se refiere a la EC en el ámbito educativo, está inmerso el trabajo emocional con el uso del cuerpo y también se utiliza la respiración como medio para activar o relajar.

Para **Dropsy** (1987) según Ruano (2003), la vida emotiva se expresa no sólo por movimientos exteriores, también ejerce una acción sobre los procesos internos (respiración, digestión, estado de ánimo, entre otros) Estos procesos y otros son la expresión corporal interna de nuestras emociones y, a veces, el hecho de no expresarlas nos lleva a perturbaciones psicosomáticas.

En psicología, la escuela de la **Gestalt** entiende que el cuerpo es indivisible, ya que lo emocional interactúa con lo cognitivo, lo fisiológico y se expresa como totalidad a través del movimiento. Como soporte estructural del movimiento expresivo, según Quintana (2003), la psicología de la Gestalt entiende el movimiento como una necesidad que responde a una emoción, sentimiento del presente inmediato que se expresa a través de la acción. La acción se concibe como descarga de energía movilizada y, es a través de la acción, dónde se establecen las relaciones organismo-mundo. El movimiento es la consecuencia de la interacción entre sentir y pensar. Enfatiza el sentir, vivenciar, descubrir y explorar para llegar a pensar, conceptuar y comprender. A través del movimiento expresamos sentimientos y emociones, nos relacionamos y defendemos nuestra integridad orgánica. El movimiento sirve de ajuste y adaptación al entorno. Afirman que de la experiencia surge la conciencia, siendo el punto de partida de los individuos el aquí y ahora que lleva a la acción e integra la inteligencia con la conciencia psicofísica. Por tanto, la persona es cuerpo y mente, es *“la estructura corporal de la persona que es un total de adaptaciones organísticas de la persona a la vida (...). Todas las conductas se encuentran gobernadas por el principio de homeostasis o principio de adaptación. Este postulado puede relacionarse con el planteado por Piaget, cuando se refiere a las estructuras mentales diciendo que se ajustan a las nuevas experiencias utilizando para ello los mecanismos de asimilación y acomodación”*(Quintana, 2003).

También desde la psicología **Leventhal** (1984) y **Buck** (1991) afirman que la experiencia emocional difiere de un sujeto a otro según su aprendizaje social. La razón radica en que la cognición sincrética (conocimiento por la experiencia) interactúa con la cognición analítica (conocimiento por descripción)

Las emociones.

y se emana en las influencias socioculturales entre las que el aprendizaje juega un papel fundamental.

En esta misma línea **LeDoux** (2000) y **Phelps** (2006) apuntan que el aprendizaje o memoria de trabajo (sistema cognitivo que acciona el sistema emocional) junto con la información perceptiva y la mnésica (la función mnésica consiste en fijar unos acontecimientos, almacenándolos en la memoria, pudiendo recordar/evocar, localizar y reconocerlos en el espacio y en el tiempo) constituyen la experiencia emocional consciente.

Lazarus (1984, 1991) defiende que cada emoción implica una valoración (tendencia concreta a la acción o poder motivacional) y una expresión específica. La cantidad de valoraciones y, por tanto, de emociones, está interrelacionado con el conocimiento emocional del individuo y de forma simultánea la forma de actuar y de enfrentarse al entorno (estrategias de afrontamiento). Nos parece importante hacer esta reseña, ya que en todo ámbito educativo el aprendizaje y la interrelación entre sujetos en EF y, por extensión a la EC, es básico.

Desde una orientación psicológica-terapéutica. El cuerpo actualmente es símbolo de nuestra identidad social y se ofrece a los demás como valor de cambio, por lo que hay que cuidarlo. La apariencia del cuerpo se ha convertido en un valor de consumo (Vázquez, 2001), precisamente una de las realidades de la cultura contemporánea es el culto al cuerpo; enfermedades como la anorexia, bulimia y vigorexia, nos alertan sobre la importancia de la imagen corporal para la salud y calidad de vida. Desde esta perspectiva sobre el cuerpo, **Groisman** (1999), analiza otros cuerpos que se ven ampliamente reflejados en nuestra sociedad: cuerpo presionado (exigido, tenso, demandado); un cuerpo inseguro (cuerpo que tiende a protegerse), entre otros.

A partir de estas concepciones, se comienza a redescubrir el cuerpo desde el interior, teniendo en cuenta sus vivencias, sus experiencias, sus emociones, utilizando técnicas corporales como la eutonía, el método Feldenkrais, la EC, la bioenergética, dónde se trabaja la toma de conciencia del propio cuerpo, la disminución de las tensiones corporales, la percepción de la sensación de bienestar, entre otros aspectos. Consideramos que, desde la escuela, se puede hacer un tratamiento corporal similar. Según estos conceptos, nos parece adecuado, incluso importante, incluir el trabajo corporal dentro de los programas educativos, ya que actualmente la imagen corporal condiciona el comportamiento, la manera de actuar, las motivaciones, la autoestima y el aprendizaje.

Las emociones.

Desde la perspectiva de la EC vinculada al sistema educativo, se considera imprescindible la autoconciencia a través de la vivencia para conocerse y reconocerse corporalmente que, en el caso de la EC, conlleva características de dimensiones (expresiva, creativa, comunicativa y estética), muy cercanas al desarrollo personal y a la gestión emocional, ya que la EC *"mejora la espontaneidad y creatividad, influyendo positivamente en la autonomía y confianza"* (Cañizares y Carbonero, 2009).

Desde la concepción de Goleman sería la conciencia y la autogestión y, por último, las HHSS que trasladado a las competencias en la EF contribuye de forma primordial al desarrollo de la competencia social y ciudadana, pues: *"La EF ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad (...)"* (Real Decreto 1513/2006).

Otro de los conceptos que están incluidos en la EC son las HHSS, podemos concretar que una de las primeras definiciones fue la de los psicólogos Atkinson, Heyns y Verof (1954) consideraban la afiliación a la necesidad de establecer, conservar o restaurar una relación emocional positiva con otra persona o personas. Las necesidades afiliativas están sometidas a cambios durante el ciclo vital y se satisfacen en función de patrones educativos, sociales y culturales. Por lo tanto, pertenecer a un grupo ofrece apoyo emocional, genera amistades (Newman y Newman, 1976), se crea un sentimiento de aceptación, de seguridad, otorgando al individuo confianza, sostén emocional, consejo y asistencia (Brown, Eicher y Petrie, 1986). Entre las investigaciones realizadas a personas con alto motivo de logro, éstas aspiran a un patrón de relaciones cálidas y personales (Boyatzis, 1972; McAdams y Constantian, 1983).

Las HHSS son entendidas como la capacidad de adaptarse **al** entorno y con los individuos, lo que origina un vínculo afectivo entre los sujetos y proporciona, de forma simultánea, la aceptación, confianza y seguridad en el individuo (desarrollo personal). La utilización como ejercicio de la dramatización dentro de ámbito escolar capacita al alumno a imitar posturas, gestos o movimientos de individuos enojados, atemorizados, tranquilos, lo que conlleva, de forma espontánea, a que el alumno se aproxime a la emoción cuya apariencia trata de imitar según las investigaciones realizadas por Burke (citado por James, 1989).

En nuestra investigación utilizamos la imitación, que es una manera de empatizar; la empatía se podría definir como la capacidad de adoptar emociones que son transmitidas por otros. Mediante estas actividades

Las emociones.

fomentamos la "escucha" que es la observación de la expresión de emociones del compañero pretendiendo potenciar así la empatía. El hecho de empatizar impresiona/sensibiliza/humaniza, generando un vínculo de ternura, afectividad o amor/cariño entre compañeros lo que provoca una energía vital para conseguir ser mejores personas, solucionando conflictos tan importantes como la comunicación o el desencuentro corporal.

Gracias a este tipo de actividades cooperativas se alcanza el conocimiento individual (aceptación, valoración y seguridad) y, el dominio de las HHSS.

Al mismo tiempo, estas vivencias-experiencias son reflexiones que favorecen el desarrollo emocional individual y la adaptación al medio, ya que el hecho de ser consciente de nuestra vivencia emocional y ser capaz de entender la emoción ajena, nos proporciona un punto de inflexión que se traduce en una adecuación de nuestro comportamiento ante las distintas situaciones que aparecen en nuestra vida.

En resumen, la EC es la búsqueda de una vida más feliz, libre, creativa, sana y participativa (Montávez, 2003).

En este proceso que acabamos de señalar está intrínseco, por un lado, el enriquecimiento/desarrollo personal, ya que el individuo es auténtico y apto para recibir, asumir, transmitir y proyectarse a través de los efectos expresivos (función catártica y terapéutica) y, por otro, como forma de comunicación que es fundamental para la capacidad creadora y socialización y finalmente por su función creativa entendida como que *"todos somos creativos en todos los lugares y en todos los momentos de la vida (...)". La creatividad expresiva es la forma más elemental de creatividad, caracterizada por la espontaneidad y la libertad*" (Motos 2003b). A este respecto apunta también Montávez (2003): *"el movimiento corporal se convertiría en movimiento creativo, fundamental en la expresión corporal, cuando trascienda los movimientos conocidos y estos se abran libremente a las ilimitadas posibilidades del cuerpo y sus combinaciones, dando lugar a otros movimientos novedosos, al menos para la persona que los hace"*. Además, está incluida la sociabilización, pues el hecho de transmitir, proyectarse, asumir y comunicarse es parte del proceso de adaptación al medio a través de la comunicación y, por tanto, desarrolla las HHSS.

Entendemos que la aceptación individual y la integración en una sociedad se puede adquirir con las HHSS que están implícitas en la dimensión comunicativa de la EC (Coterón y cols., 2008; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Ortiz, 2002). En esta misma línea, Le Boulch (1995) afirma que por medio de la expresión *"el niño va a poder identificarse con los personajes sociales (...)". Le*

Las emociones.

gustarán las transformaciones, los disfraces. La posibilidad de tomar y comprender diversas actitudes que le permita el intercambio con los otros, es el signo de una cierta actitud para la socialización". La EF tiene un enorme potencial para la adquisición de contenidos actitudinales relacionados con las HHSS (Fraile, 1995; Manzano, y cols., 2003; Montávez, 2004; Sáenz-López y cols., 2004) y los procesos creativos colectivos que son un referente en las estrategias expresivas (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; Pérez-Roux, 2008a; Montávez y Zea, 2009). Adquiriendo estos resultados a través de las actividades que se pueden trabajar-disfrutar desde la EC, se abordan múltiples situaciones en las que se ponen en evidencia todo tipo de actitudes y valores a través de juegos de afirmación, cooperativos y de resolución de conflictos (Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Montávez y Zea, 2009; Montesinos, 2004), con lo que la EC *"mejora la espontaneidad y creatividad, influyendo positivamente en la autonomía y confianza"* (Cañizares y Carbonero, 2009).

Podemos afirmar desde numerosas fuentes los excelentes beneficios que proporciona la EC para el desarrollo de la educación integral de la persona (Alfonso, 1985; Bahamonde, Méndez y Mori, 2003; Bossu y Chalaguier, 1986; Bourda, 1995; Fraile, 1995; Learreta, 2004; Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Montávez y Zea, 2004 y 2009; Montesinos, 2004; Ortiz, 2002; Penchansky y Eidelberg, 1980; Sierra, 2000; Stokoe, 1990). Entendemos que este desarrollo integral desde la EC favorecerá la salud física, social y psíquica que es necesaria para todo individuo.

En el ámbito educativo y concretamente en relación al propio alumnado, estos encuentran novedosa la EC y disfrutan de sus actividades (Contreras y cols. 2002; Larráz, 2008; Llopis, 2003; Montávez, 2001a) y les produce placer, alegría y bienestar (Delgado, Tercedor y Torre, 2008; Montávez, 2004; Motos y García, 2001; Stokoe, 1990; Viciano, Arteaga y Conde, 1997).

Para Ruano (2004), el contenido cognitivo de EC, dentro de la EF, es la investigación y experimentación de las posibilidades corporales y la inteligencia emocional como transmisor de pensamientos, sentimientos y actitudes con el fin de crear y comunicar por medio del movimiento. El cuerpo es nexo de unión entre el pragmatismo de la actividad física y la plasticidad de la actividad artística, éste se concibe como elemento globalizador e integrador cuyo objetivo es el proceso expresivo. En esta línea Munar y cols. (2007) señalan que los mecanismos emocionales y los cognitivos parecen inseparables, ya que están entrelazados y son interdependientes formando parte indisociable del mismo sistema de proceso para la acción.

Podemos destacar como forma de innovación dentro del ámbito educativo las propuestas prácticas para la conciencia y desarrollo de las

Las emociones.

emociones a través de técnicas corporales concretas como con la Antigimnasia, la Danza Movimiento Terapia o el Psicodrama. En este sentido se ha utilizado el método de trabajo de Bértherat y Brernstein, denominado antigimnasia en la escuela con alumnos/as de infantil, primaria y de secundaria (Bernás, y Vives, 2003a, 2003b). Estas autoras, tomando como base el movimiento espontáneo, lúdico o creativo, buscan desarrollar una estabilidad emocional y una capacidad de relación y socialización en los alumnos/as.

Por otro lado, Martínez-Abellán, Hernández-Vicente y Hernández-Vicente (2001) proponen introducir dentro de los contenidos de la Educación Física la Danzaterapia ya que: *"gracias a ella el profesor que imparte Educación Física empieza a comprender las respuestas kinestésicas del sujeto/alumno, el sentido de su expresión y comunicación no verbal, y a través de la empatía tónica y mediante su tecnicidad se encontrará en condiciones de intervenir adecuadamente, de sentir y responder al estado físico y emocional, haciendo uso también de las asociaciones y de los intercambios verbales"* (Martínez-Abellán, Hernández-Vicente y Hernández-Vicente, 2001). Estos autores ven en la Danzaterapia una forma de conectar con la parte afectiva de nuestros alumnos/as para reconocer su estado de ánimo o sus emociones e intervenir de manera adecuada sobre ellas. La Danzaterapia podría ser, por tanto, una herramienta de interés para el profesor/a de Educación Física.

También Padilla y Zurdo (2003) hacen una propuesta de danza a la que denominan "danza abierta", donde el movimiento se enriquece con las sensaciones, con las vivencias y experiencias personales y como resultado se obtiene una danza más individualizada, más propia de cada uno y sin una técnica establecida.

Pastor-Pradillo (2003b), seguidor de la escuela de la Gestalt y con planteamientos de la Terapia Racional Emotiva hace una propuesta de contenidos a trabajar desde la EC para conseguir una mejora en la autopercepción y en los valores de cada uno. Según este autor, con esta terapia se minimizan los problemas emocionales y las conductas contraproducentes y, por tanto, se vive más feliz. Los recursos didácticos relacionados con esta técnica tienen mucho que ver con el psicodrama de Moreno; demostración de "insight", el doble, la técnica de la "silla caliente", cambios de roles y proyección futura. En todas estas técnicas se sustituye la comunicación verbal por la corporal, como ya hemos señalado anteriormente. Quintana (2003), al igual que Pastor-Pradillo (2003b) es seguidora de la teoría de la Gestalt y aplica esta teoría en el ámbito educativo a través de la EC. La teoría de la Gestalt *"entiende el movimiento como una necesidad que responde*

Las emociones.

a un sentimiento, emoción del presente inmediato que se expresa a través de la acción. El movimiento es el resultado del sentir y del pensar”(Quintana, 2003).

Observamos cómo en estos últimos años, la EC sigue avanzando, pudiéndose comprobar la utilización de técnicas corporales a las que nos hemos referido (Danza Terapia, Antigimnasia o el método de Schinca) para el desarrollo de sus contenidos. Con ello se busca una educación integral de la persona que no olvide la parte socio-emocional y afectiva.

2.9 La emoción y la salud dentro del ámbito educativo.

Aunque en apartados anteriores hemos señalado los aspectos fisiológicos de las emociones, aquí se pretende realizar una conexión entre relación fisiológica, emocional y salud en el entorno educativo.

Hasta casi la mitad del siglo XX, la salud se conceptualizó como la ausencia de enfermedad. En el preámbulo de la constitución de la Organización Mundial de la salud se incluyó una nueva definición de salud que supuso un giro en la noción de la misma: *"la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no meramente la ausencia de dolencias o enfermedad"* (O.M.S, 1960). Es decir, se entiende la salud como bienestar corporal, emocional y social, factores que se trabajan desde la EC con relación emocional dentro de ámbito educativo.

En la antigüedad, en las sociedades industrializadas las enfermedades infecciones (tuberculosis, gripe, entre otras) eran las principales causas de muerte, actualmente, son sustituidas por otras (tabaco, alcohol, hábitos alimenticios nocivos, entre otros) dónde la conducta es relevante, como ya apuntaba Fuchs (1974) el factor más importante para la mejora de la salud está relacionada con la conducta.

Numerosos autores indican que las emociones son relevantes motivacionales de la conducta (Izard, 1971; Leeper, 1948; Mayor, Moya y Puente, 1998), lo que provoca una dificultad a la hora de dissociar los procesos emocionales de los motivacionales. Este hecho lo consideramos importante ya que las emociones influyen sobre la salud y la enfermedad mediante sus elementos motivacionales, por su capacidad para orientar hacia conductas saludables (ejercicio físico moderado, dieta equilibrada, ocio, descanso, entre

Las emociones.

otras) y no saludables (abuso de alcohol, tabaco, desajustes alimenticios, sedentarismo, entre otros) (Cano-Vindel, Sirgo y Díaz-Ovejero, 2000).

Concretamente, en relación a comportamientos, encontramos que las tres principales causas de muerte son: las enfermedades cardiovasculares, los accidentes y el cáncer, condiciones que están interrelacionadas con estilos de vida y conductas en los individuos (Oblitas, 2006; Taylor, 2007). Bajo este prisma, los aspectos psicológicos comienzan a cobrar relevancia, siendo las emociones uno de los aspectos sobresalientes para entender el estado de la salud y la enfermedad (Brannon y Feist, 2000). Hay que agregar, también, que han sido destacados los modelos e hipótesis explicativas psicósomáticas (función importante de las emociones en los trastornos psicofisiológicos o psicósomáticos) que presentan la evidencia de que una enfermedad orgánica en proporción significativa son de índole psicológico (Brannon y Feist, 2000; Oblitas, 2005).

A este respecto, hay que señalar que muchos de los estudios epidemiológicos recientes se aprecian signos psicológicos que pueden desempeñar una función importante en la historia natural de las enfermedades, factores de conductas relacionadas con la salud, los estados psicológicos o emocionales, los modos de afrontamiento, y las características individuales han demostrado poseer una cualidad especial en la adaptación (Martínez Sánchez y Palmero, 2010). Esta aseveración es consecuente con las actuales evidencias científicas que muestran que cualquier trastorno físico u orgánico suele implicar también y a diferentes niveles de alteraciones psicológicas, y viceversa (Oblitas, 2004). Es decir, estamos de acuerdo con estas aseveraciones que indican que las emociones juegan un papel importante en la salud y creemos que merece la pena investigar cómo pueden mejorar o dificultar la salud.

En relación a cómo se están desarrollando las investigaciones de la emoción, desde cualquier orientación, es imprescindible considerar un planteamiento basado en la adaptación y funcionalidad para referirse a las emociones. Las emociones son consideradas como respuestas funcionales con elementos procesales, ambos relacionados directamente con la adaptación.

Actualmente los distintos enfoques de la emoción se suelen agrupar en planteamientos biológicos, conductuales, cognitivos y expresivos. Todos ellos hay que tenerlos en cuenta de cara a realizar un trabajo integral de la emoción enfocada a la salud. Es evidente la estrecha relación que existe entre la

Las emociones.

expresión corporal de las emociones y la salud entendida como una concepción que integra aspectos físicos, el equilibrio emocional y las relaciones sociales.

Las respuestas emocionales poseen componentes biológicos indispensables para la manifestación de la conducta emocional. Así, diferentes emociones van acompañadas de distintos estados corporales que fisiológicamente se pueden resumir en: a) modificaciones en los músculos lisos, en la frecuencia cardíaca y en la secreción hormonal, b) composición química de fluidos corporales y c) variación en la actividad de los músculos esqueléticos.

A través de estos mecanismos el organismo elige la respuesta para conseguir la adaptación; es decir, la emoción representa la expresión de los sistemas homeostáticos de regulación. Si una emoción es bloqueada o no es liberada, el cuerpo puede padecer enfermedades o manifestaciones psicosomáticas como la hipertensión, trastornos gastrointestinales, migrañas, obesidad, u otras enfermedades catalogadas como "síntomas somáticos no explicables" (fatiga crónica, cistitis crónica, entre otros). Por eso es tan importante gestionar y expresar adecuadamente las emociones alcanzando una calidad de vida saludable.

Dado que en nuestra investigación abarcamos las características personales de los individuos, nos parece interesante remarcar que determinados tipos de personalidad puede afectar en el incremento de conductas perjudiciales para la salud (alcohol, drogas, trastornos alimenticios, entre otros) y padezca estados emocionales/afectivos con carácter negativo que influye en el sistema inmunológico, sistema endocrino-metabólico y, de forma general, a los sistemas fisiológicos. Como afirman diferentes autores las emociones positivas fomentan la salud mientras que las emociones negativas contribuyen a disminuirla (Amigo, Fernández y Pérez, 1998; Brannon y Feist, 2000; Taylord, 2007).

Llegados a este punto nos parece significativo remarcar las diferencias entre emociones positivas y negativas. Estas premisas están implícitas en la mayoría de las investigaciones que durante décadas se han centrado en la relación entre emoción y salud, este hecho se sostiene en relación a que los estados afectivos/emocionales negativos influyen de forma negativa sobre la salud, mientras que los positivos pueden favorecer a preservarla. Estas aseveraciones se ajustan en gran parte a los descubrimientos que hemos hallado según Martínez-Sánchez y Fernández Castro (1994), Martínez-Sánchez, Páez, Pennebaker y Rimé, (2002).

Las emociones.

Emociones Positivas.

Las emociones positivas son respuestas vinculadas al logro de objetivos significativos, esta experiencia subjetiva se vincula con estados vivenciados como agradables y placenteros para la persona. Son origen de bienestar, relajación y felicidad, y son producidos por diversas situaciones y experiencias con características psicosociales que se desarrollan a lo largo del proceso del desarrollo humano (Fredrickson, 2000; Kail y Cavanaugh, 2006; Seligman, 1994). En relación a actividades físicas, en un estudio se constata que los juegos cooperativos, no competitivos, activaron emociones positivas más intensas (Lavega y cols., 2011). Es importante, por tanto, identificar las fuentes de bienestar, alegría y felicidad, que son al mismo tiempo fuentes de salud, es decir, reconocer lo que más nos agrada dedicándole el mayor tiempo a esas actividades en las que tendremos mayores estados de bienestar. Al mismo tiempo, a través de el recuerdo o la imaginación podemos acceder a ellas (Beck, 2000). Si estas afirmaciones las entrelazamos con el sistema educativo en EC con vinculación emocional se está hablando de que el alumno debe conocer/vivenciar/experimentar las emociones desde un estado de relajación y diversión como son las actividades de EC, además, incluimos la interrelación social ya que se trabaja con los compañeros de clase y contribuye a la consecución de HHSS y de forma simultánea a un adecuado desarrollo personal.

Nos parece relevante señalar la emoción de la alegría ya que esta emoción es trabajada en nuestra investigación, pues creemos como apunta De Catanzaro (1998) que la alegría produce efectos beneficiosos sobre el sistema inmunitario ya que su experiencia desencadena amplios incrementos en el nivel de endorfinas y de inmunoglobulina A (IgA) en la saliva. En esta misma línea, Lupiani y cols. (2005) indican lo positivo de tener presente la emoción de la alegría y, la risa asociada a ella, ya que generan un proceso psicofisiológico específico que aumenta notablemente la funcionalidad del sistema inmunológico. Ser capaz de enfocar las situaciones cotidianas desde la alegría, la risa, no sólo modifica el estado de ánimo o humor negativo, sino que también contribuye a mejorar la salud en general, incrementa el sistema de regulación homeostática, estimula los sistemas de respuesta ante puntuales emergencias, y potencia la fluidez en el funcionamiento psiconeuroendocrino.

Para Martínez Sánchez y Palmero (2010) también el humor (estado afectivo) se relaciona con la liberación de inmunoglobulina A (anticuerpo), defensa contra trastornos menores (resfriado común), existiendo evidencias de que el estado de humor positivo refuerza la respuesta inmune. La capacidad

Las emociones.

para salir fortalecido de situaciones estresantes, superándolas de forma rápida y eficiente se vincula a procesos emocionales positivos (Salovey y cols., 2000). Martínez Sánchez y Palmero (2010) partiendo de las propuestas de Oblitas (2004, 2005 y 2007) para promover la salud a partir del conocimiento y correcta utilización de las emociones, ya que las emociones positivas favorecen la salud, proponen unos procedimientos para conseguir dicho objetivo; auto-registro y análisis de la conducta, meditación, terapias de relajación psicofisiológica, ejercicios de visualización dirigida o receptiva, ejercicio físico, sentido del humor y la risa y, finalmente actividades estéticas y culturales. De ellas, vamos a indicar qué procesos podemos utilizar desde el ámbito educativo a través de la EC con trabajo emocional.

Terapias de relajación psicofisiológica.

Las relajaciones (profundas), la relajación autógena (visualización de sensación de pesadez y calor agradables) y la retroalimentación biológica (sentir el ritmo cardíaco, el respiratorio, entre otros) reducen la tensión y estrés muscular y favorece a adquirir un estado de bienestar que anula la ansiedad y el miedo.

Ejercicios de imaginación dirigida o receptiva.

La visualización de experiencias de éxito, imágenes positivas, de experiencias anteriores agradables, entre otras, generan emociones, percepciones y conductas positivas.

Ejercicio físico.

Están comprobados científicamente los beneficios que aporta el ejercicio físico en situaciones de estados de ansiedad, depresión, entre otros, estimulando procesos emocionales saludables. A este respecto Tercedor (2001) asevera que la práctica de actividad física minimiza estados de ansiedad y depresión ejerciendo beneficios psicológicos vinculados a la autoestima, bienestar psicológico y percepción de la propia capacidad. En esta misma línea Fox (1999) señala los beneficios de la actividad física para la prevención y, el tratamiento de los problemas psicopatológicos tales como la depresión y la ansiedad. Allgöwer, Wardle y Steptoe (2001) en un estudio, concretamente a estudiantes, encontraron, también, beneficiosa la actividad física sobre la depresión. Más específicamente, en relación a los beneficios que aporta la

Las emociones.

actividad física en estudiantes, Boujut y Décamps (2012) corroboran el estudio de Allgöwer, Wardle y Steptoe (2001), pero además, especifican, según su estudio comparativo entre tres tipos de grupos de estudiantes, que se diferencia concretamente por la frecuencia de actividades físicas variadas.

En relación a los desórdenes depresivos y la ansiedad Martinsen (2008) vincula la actividad física como potenciador para la prevención y el tratamiento usándolo como alternativa o suplemento a las formas tradicionales de terapia. Concretamente, Merom y cols. (2008) en un estudio realizado a pacientes diagnosticados de ansiedad generalizada, pánico y fobia social, a los que incluyeron la actividad física (pasear) además de la terapia cognitivo conductual grupal (GCBT), concluyeron confirmando que encontraron reducciones significativas en las puntuaciones de estrés, ansiedad y depresión en todos los pacientes después del tratamiento completado. También, Sánchez Bañuelos (1996) apunta que las investigaciones realizadas hasta el momento conllevan una vinculación directa entre la práctica de actividad física y la reducción de los niveles de ansiedad y estrés favoreciendo mejoras en los estados de ánimo. Concretamente, vinculado al estrés Nguyen y cols (2006) encuentran la actividad física como beneficiosa contra éste (el estrés). En líneas generales Pate y cols. (2007) aseguran que la actividad física regular es un componente importante dentro de un estilo de vida saludable.

El sentido del humor y la risa.

El recordar experiencias emocionales afecta al humor y a la conducta, por lo que recordar experiencias emocionales positivas, agradables o cómicas favorece a que el individuo se sienta bien y de buen humor (optimista).

Actividades estéticas y culturales.

Escuchar música, bailar, acudir a conciertos y exposiciones, entre otros, son representaciones diferentes de disfrutar y sentirse bien, conservando el afecto positivo (cuando se tiene) y la recuperación del mismo (cuando no se posee).

Estos cinco elementos los trabajamos en las sesiones de EC, en nuestra investigación, concretamente, hemos utilizado la emoción de la Alegría como generadora de emociones positivas a través de ejercicios de imaginación dirigida y receptiva, el ejercicio físico, actividades estéticas y culturales (bailar y

Las emociones.

escuchar música) y, por supuesto, el sentido del humor y la risa (generado por la emoción Alegría) lo que contribuye a que el individuo busque el hedonismo como bienestar subjetivo.

Oblitas, Martínez Sánchez y Palmero (2010) enumeran en dónde radican los orígenes generales de las emociones positivas, el bienestar y la salud: en la familia, el trabajo, la relación social, el tiempo de ocio, la satisfacción de necesidades básicas y en los factores psicológicos. Vamos a hacer unas pequeñas puntualizaciones en aquellas que consideramos están vinculadas al trabajo emocional a través de la EC en el sistema educativo.

La relación social: el hecho de disfrutar de la compañía de otras personas y tener amistades con las que puedas, además, compartir gustos y distracción contribuye a aumentar la sensación de bienestar y salud. Según Burns (2003) las actividades sociales positivas provocan "*emociones sociales*" adecuadas, con lo que las personas sociales suelen ser más saludables y felices.

El tiempo de ocio: Para Oblitas (2004) el practicar hobbies y tener pasatiempos e intereses representa fuente de disfrute y placer, principalmente, cuando la función es básicamente esa, la de conseguir satisfacción.

La satisfacción de necesidades básicas: sobre esta característica Brannon y Feist (2000) y Taylord (2007) creen que la satisfacción de cubrir las necesidades básicas de forma habitual puede convertirse en un hábito, una conducta repetitiva.

Finalmente los factores psicológicos: Un estudio reciente de Fernández-Berrocal y Extremera (2007) afirma que las habilidades emocionales pueden favorecer un carácter preventivo en ciertos aspectos relacionados con la salud, disminuyendo la intensidad y la frecuencia de estados anímicos negativos generados por situaciones adversas de la vida cotidiana, es decir, la IE nos hace menos vulnerables a efectos negativos y depresivos haciéndonos menos frágiles. Folkman y Moskowitz, (2000), Ellis (2000), y Layard (2005) señalan que los factores psicológicos que favorecen al bienestar y la felicidad individual destacan; un pensamiento reflexivo, lógico y objetivo, manifestar una actitud positiva desarrollando habilidades para la resolución de problemas, disfrutar y gozar lo que se tiene aquí y ahora, confiar en las capacidades propias, tener confianza, realizar proyectos, desarrollar conductas saludables y asumir positivamente las dificultades de la vida cotidiana.

Las emociones.

Estas cualidades contribuyen a que el individuo se adapte a las demandas de las situaciones, al mismo tiempo, los sistemas fisiológicos de respuesta están en niveles tónicos adaptativos. Por un lado, debido a que los niveles de sustancias que pueden incurrir de forma negativa (cortisol, epinefrina, norepinefrina) están en niveles medios, por lo que el sistema inmunitario es potenciado consiguiendo que el individuo perciba control y satisfacción personal y, por otro, al percibir ese dominio la secreción de endorfinas produce un funcionamiento más flexible adaptándose a la realidad del individuo y aumentando la experiencia de satisfacción y bienestar.

Evidentemente nuestra implicación para la consecución del bienestar y la salud es obvia, dejando aparte dos de las características que se escapan a nuestro ámbito educativo el trabajo y la familia, los otros cuatro puntos son de gran importancia en nuestra labor docente.

Vamos a especificar las tareas que están implícitas en nuestra área de trabajo la EC con el tratamiento de las emociones en el sistema educativo.

Como inicio vamos a partir de que las actividades que engloban a la EC están enfocadas a la realización de ejercicios que se pueden realizar en el tiempo libre/ocio del individuo, apartado que corresponde a "el tiempo de ocio". Dichas actividades se desarrollan siempre con los compañeros de clase, es decir, el apartado que corresponde a "la relación social", de forma simultánea, en las sesiones de EC se abordan temas o situaciones actuales y controvertidos para la resolución de conflictos y, al final de las sesiones se realiza una manifestación de lo acontecido (de forma verbal) en las actividades como pensamiento reflexivo individual y colectivo, lo que contribuye a la consecución positiva de "los factores psicológicos".

Finalmente, pero no menos importante, la labor emocional enfocada desde el conocimiento, vivencia y experiencia contribuye a que el individuo sea consciente de las necesidades afectivas/emocionales, que están incluidas en "la satisfacción de necesidades básicas" contribuyendo con todo esto, por tanto, a la consecución de un desarrollo personal/emocional adaptativo que contribuye a su bienestar, satisfacción y alegría en su vida cotidiana.

Las emociones.

Emociones negativas.

Las emociones negativas se originan cuando un individuo percibe que una meta no se ha alcanzado, se está perdiendo o se perderá, contribuye a trastornos fisiológicos y orgánicos e incluso a distorsiones cognitivas; preocupaciones, pensamientos derrotistas, un estilo de vida estresante, tendencia a la hostilidad o a la agresividad, resentimiento, desesperanza y una actitud negativa ante la vida. Lo que desemboca según Kail y Cavanaugh (2006) en una disminución de la calidad de vida para el individuo y las personas que comparten su vida por causa de excesivas experiencias de emociones negativas.

Estos factores psicosociales enlazan, según Oblitas (2006), con patrones contraproducentes de sueño (falta de sueño o dormir mal), de alimentación (adicción a comidas perjudiciales), de estilos de vida sedentaria lo que produce obesidad y a conductas adictivas como el consumo de azúcar (dulces y chocolates), sal, tabaco, café o alcohol.

Todo esto provoca, en palabras de Burns (2006), trastornos cardiovasculares (una de las principales causas de muerte actualmente) que son generados precisamente por un estilo de vida tenso (relaciones interpersonales), acelerado, con tendencia a la ira, la hostilidad, hábitos perjudiciales en la alimentación, en el ejercicio, en el consumo de productos (alcohol y drogas) y el sueño, lo que aumenta el colesterol y la presión arterial, detonantes inequívocos de los trastornos cardiovasculares.

Para Amigo, Fernández y Pérez (1998) hay otras enfermedades vinculadas a inadecuadas calidades emocionales de la vida producto de los llamados "*patógenos conductuales*" de las grandes ciudades son; el síndrome del intestino irritable (colitis y estreñimiento nervioso) que se relaciona con la ansiedad y el estrés; la enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOP) vinculada con el estrés, el tabaco y la contaminación ambiental; las jaquecas y migrañas relacionadas con la tensión emocional y una inadecuada calidad de vida en la alimentación y el ejercicio.

Definitivamente, las emociones negativas para Gil (2004) resultan perjudiciales para el bienestar y la salud ya que generan tensión, confusión, malhumor e irritabilidad al individuo, impidiendo así que pueda adaptarse adecuada y satisfactoriamente a su entorno familiar, laboral, social, lo que repercute en una insatisfacción y malestar personal. Lo que contribuye, según

Las emociones.

Caro (1997), a que frecuentemente el individuo recurra a adicciones químicas (tabaco, alcohol, drogas, entre otros) y psicológicas (trabajo, Internet, compras compulsivas, entre otras) que no son sino conductas paliativas del vacío y malestar psicológico, estas conductas a largo plazo se convierten en desajustes lo que impide las relaciones interpersonales y la adaptación.

Como control para emociones negativas Oblitas, Martínez Sánchez y Palmero (2010) recomiendan una serie de estrategias en relación a: la Salud física, la Salud psicológica y la Salud social.

Para una salud física adecuada se sugiere; la realización de ejercicio que contribuye a una salud cardiovascular y respiratoria, la alimentación apropiada, lo que favorece una salud digestiva y dormir adecuadamente, ente otros.

Con la salud psicológica se aconseja adecuar un pensamiento positivo, una estabilidad emocional, un afrontamiento y evitación adecuada y un autocontrol, ente otros aspectos.

Desde la salud social se indica una estabilidad familiar, un acercamiento social vinculado a la extraversión, una satisfacción laboral, una solvencia económica, entre otros.

También es recomendable no olvidarse que, el hecho de experimentar emociones negativas frecuentemente con una duración prolongada produce un desgaste excesivo en el organismo, repercutiendo en la pérdida de entusiasmo por la vida, por la capacidad del goce y del disfrute y, contribuyendo a que se produzca cansancio, apatía y desaliento. Cognitivamente, se origina una percepción de baja autoestima y valoración de los recursos propios. Desde la parte fisiológica, el organismo funciona con niveles de activación inadecuados que impiden generar respuestas apropiadas a efectos nocivos. Finalmente, el sistema inmunitario puede resultar afectado descendiendo su capacidad funcional.

Es decir, la vivencia de emociones negativas frecuentes y alargadas en el tiempo repercute de forma negativa en cuerpo-mente, a nivel físico-psicológico. Dado que una de las emociones que trabajamos en nuestra investigación es, precisamente, la Ira nos parece necesario apuntar que esta emoción genera un incremento de la tasa cardíaca y de la presión sanguínea, generando una disminución de la resistencia vascular periférica, esta respuesta implica la

Las emociones.

secreción de epinefrina, norepinefrina y, de forma simultánea, se produce una activación del Sistema Nervioso Simpático, el incremento de la tasa cardiaca, en la vasodilatación musculo-esquelética, una vasoconstricción visceral y cambios biológicos relacionados con la movilización de la energía.

Esta activación puede ser, por tanto, adaptativa pero puede ser disfuncional e inadecuada/desadaptativa si se origina con excesiva frecuencia, intensidad y duración. Nos parece necesario indicar que la ira, la hostilidad y la agresión son términos individuales e independientes (Johnson, 1990).

Dentro de las emociones negativas encontramos, como hemos señalado anteriormente la ira, aunque como bien expresan Martínez Sánchez y Palmero (2010) y Smith y Christensen (1992) poseer una contribución social gracias a las buenas relaciones interpersonales minimiza las posibles consecuencias originadas por la experiencia del estrés, contribuye al bienestar físico y/o psicológico del individuo, atenuando el riesgo de padecer enfermedades independientemente del grado de estrés que se experimente. Es decir, reforzar las redes sociales resulta un buen antídoto contra las enfermedades y resulta más productivo afianzar las relaciones interpersonales que reducir la exposición a situaciones estresantes, aspecto que puede resultar imposible. Al mismo tiempo afirman que el apoyo social nos proporciona información acerca de las emociones que tiene un individuo al saberse cuidado (creencia de que uno es querido, valorado y estimado) y aproxima a la pertenencia a una reciprocidad, ya que el afecto y las creencias positivas se convierten en importantes recursos para afrontar la adversidad.

Estamos de acuerdo con estas afirmaciones, por un lado, para obtener buenas relaciones interpersonales el hecho de fomentar las HHSS a través del trabajo emocional en la EC contribuye a su consecución. Por otro lado, las actividades que hemos realizado vinculadas a la empatía (capacidad identificar y percibir emociones de compañeros) fomenta la unión de reciprocidad y de forma simultánea se crea un vínculo afectivo/emocional básico para la autoestima y el desarrollo personal, estos últimos están íntimamente relacionados con sentirse valorado, querido, cuidado y estimado.

En un creciente número de investigaciones demuestran que la inhibición de sucesos emocionalmente significativos estimula una destacada hiperactivación fisiológica, causa inmunodepresión y efectos adversos a la salud a medio y largo plazo, incluso, fomenta sesgos cognitivos sobre el procesamiento de la información emocional y, simultáneamente, obstaculiza los

Las emociones.

procesos de afrontamiento adaptativo (Martínez-Sánchez y cols., 2001). A este respecto Pennebaker (1989) presenta un modelo teórico experimental que pone de manifiesto la relación entre la inhibición emocional y la enfermedad. Según Davison, Pennebaker y Dickerson (2000) apuntan que revelar el estado emocional a los otros origina un amplio efecto positivo y facilita la aceptación del apoyo social. Por el contrario, los estudios realizados por Gross y Levenson (1997), Berry y Pennebaker (1993) muestran que la inhibición de la respuesta emocional se vincula con estados de hiperactivación psicofisiológicos.

A tenor de estas apreciaciones, creemos que el hecho de vivenciar/experimentar las emociones con el fin de exteriorizarlas/comunicarlas origina un bienestar físico, psíquico y social, lo que contribuye al bienestar como calidad de vida gracias a la EC, como hemos señalado en diferentes apartados.

Nos parece importante esta apreciación y, añadimos, el primer paso para evitar la inhibición es saber qué nos ocurre, es decir, ser conscientes de nuestras emociones (vivenciarlas/experimentarlas) para, posteriormente, ser capaces de dejar salir/expresar nuestras emociones, ya que como bien afirma Infrasca (1997) la limitada conciencia emocional provoca un desarrollo crónico de la activación fisiológica emocional y neurovegetativa en respuesta al estrés, capaz de perturbar los sistemas inmune, pituitario-adrenal y autonómico.

Parece que las emociones estén biológicamente determinadas (Darwin, 1984) pero, tanto la cultura como las experiencias que recibe un individuo ejercen influencia en la expresión de las mismas. También el tipo de estímulos internos (recuerdos, visualizaciones, imágenes, entre otros) o externos (percepción de una situación) generan una emoción. Damasio (2000) distingue emociones primarias o universales: felicidad/alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y aversión/asco; emociones secundarias o sociales: celos, vergüenza, culpa y orgullo; y emociones de fondo: calma, bienestar, malestar, tensión, fatiga, energía, anticipación y desconfianza. Ruano (2003) ofrece un análisis exhaustivo de la relación entre las emociones concretas y los rasgos faciales que las acompañan resaltando la importancia de reconocerlas en nosotros mismos y en los demás, comprenderlas y expresarlas adecuadamente.

Estas dimensiones nos indican que, con el trabajo corporal, debemos también tener en cuenta las emociones, ya que el equilibrio de las mismas nos va a conducir a ese estado de homeostasis (autorregulación) y, en consecuencia, de salud que deseamos. Según esta afirmación, todo trabajo

Las emociones.

corporal debe estar siempre interrelacionado con pensamiento, movimiento y emoción.

En relación a la educación Guil y Gil-Olarte (2007) indican que siendo la finalidad en educación promover el desarrollo de los individuos, lo que promueve a investigar en qué medida la IE puede ser facilitadora de este objetivo: con hechos vinculantes al aumento del desarrollo de competencias socioemocionales, de rendimiento académico o de adaptación escolar. Sobre estos aspectos hay distintas investigaciones que corroboran su interrelación con la IE. Concretamente la relación entre la IE y *competencias sociales* Mayer, Caruso y Salovey (1999) afirman que ésta (IE) está interrelacionada con la empatía y subtipos de la misma como sentir/compartir emociones (positivas o negativas) ajenas de forma empática. La vinculación de la IE con la parte inteligente de la percepción y expresión de las emociones ayuda en la toma de decisiones y desarrollo intelectual, descubriendo cómo las emociones favorecen al individuo a entender su funcionamiento y en las demás personas, tratando de transmitir que la regulación emocional es un proceso que permanece durante todo el ciclo vital y que puede aumentar la cognición en relación a las relaciones que se establecen consigo mismo y con los demás (Martínez-Sánchez y Palmero, 2010).

Cuando hablamos de estilos de vida saludables indiscutiblemente estamos vinculando la salud del individuo a los procesos socio-culturales a los que se ve sometido, evidentemente esto tiene una relación directa con el ámbito educativo. Esta filosofía entiende que la base de la salud son los estilos de vida saludables que influyen directamente en la calidad de vida de una persona. Los estilos de vida saludables son formas de vida que aglutinan diversos aspectos como son las relaciones armoniosas, fluidez comunicativa, adecuada autoestima o hábitos saludables, entre otros, por lo que el trabajo corporal de las emociones contribuye de manera importante a la consecución de estos estados consiguiendo un equilibrio socio-afectivo. Cuando se trata de educar para la salud, los enfoques que se están utilizando no se limitan exclusivamente al individuo, sino que pretenden implicar a otras personas.

En este contexto se utiliza la expresión de las emociones como una técnica preventiva, educativa, reeducativa, y terapéutica que está enmarcada en diferentes escenarios; en el ámbito escolar, centros de salud, con personas mayores, en programas de mediación y solución de conflictos, entre otros.

Las emociones.

Creemos, al igual que Motos (2003a) y Bisquerra (2000), que la aplicación de emociones dentro del ámbito educativo, que es continua y permanente, se basa en el desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales, parte fundamental del desarrollo cognitivo y que, a su vez, están integrados en la personalidad, con el fin de capacitar al individuo a afrontar las vicisitudes de la vida aumentando el bienestar personal y social.

Desde la EC, además de trabajar hacia un equilibrio interior (emocional) encaminado hacia un estilo de vida saludable, los efectos vinculados a la salud se deben fundamentalmente a dos razones; por un lado, gracias al movimiento corporal que se realiza en danza movimiento terapia en los que se evidencian los resultados positivos en relación al bienestar corporal general, a la autopercepción y a la percepción de las relaciones con los demás (Koch, 2006) y, por otro lado, gracias a la expresión de las emociones se genera un aspecto liberador o catártico para el individuo que comunica, esta comunicación no verbal permite captar la riqueza del mundo emocional y relacional del individuo, que según los novedosos enfoques de salud se considera el punto esencial para cualquier modificación o variación de los procesos emocionales y cognitivo (Koch, 2006). A través del movimiento corporal la calidad de vida de la persona mejora de forma significativa, con la consecución de una reducción de la ansiedad, depresión, estrés e influye en la autoestima aumentándola.

La expresión verdadera de las emociones se fundamenta en un trabajo previo de conciencia del propio cuerpo; escucharse internamente permite trabajar la emoción desde el interior al exterior (Wadsworth Hervey, 2007).

Los elementos importantes para trabajar las emociones son: a) la percepción, tomándose el tiempo necesario para entrar en contacto con uno mismo, b) escuchar al otro manteniendo el hilo comunicativo, el contacto visual y corporal c) y por último, el cariño, el respeto y la libertad. Es fundamental dejar fluir las emociones sin juzgarlas, consiguiendo que las emociones se liberen a través de un movimiento corporal espontáneo, simbólico, creativo y comunicativo llegando a vaciarnos (Capello, 2007).

Gracias a la EC se consigue una mejora del bienestar psico-corporal al experimentar el placer del movimiento expresivo (Romero, 1999; Viciano, Arteaga y Conde, 1997). Cuando el individuo "crea", se "recrea" y disfruta. La risa relaja, trabaja la musculatura abdominal y segrega endorfinas lo que proporciona bienestar, aumenta la capacidad respiratoria al mismo tiempo

Las emociones.

mejora y estrecha relaciones con los demás (Ruibal, 1997). Esta risa también se puede generar con la utilización de la música (Soletto, 1994, 1999).

Como hemos dicho anteriormente, los estilos de vida están conectados a los aspectos socio-culturales, por lo que nos parece importante señalar que, actualmente el culto al cuerpo es una realidad de la cultura contemporánea. Enfermedades como la anorexia, bulimia y vigorexia nos alertan sobre la importancia de la imagen corporal para la salud y calidad de vida y por lo que incluir el trabajo corporal dentro de los programas educativos es primordial, ya que la imagen corporal condiciona el comportamiento, la manera de actuar, las motivaciones, la autoestima y el aprendizaje.

"Un niño con buena salud danza, canta, se expresa con naturalidad, si se le deja. Se imponen técnicas estresantes al cuerpo, sin tener en cuenta el contexto vital de los alumnos, ni su edad."(Berge, 1985).

Para Stokoe (1967), con la danza, la EC, la música y otras artes se exteriorizan estados anímicos. La sensación de liberación que produce la práctica de la EC a través de la exteriorización de estados emocionales de mayor o menor intensidad origina un alivio o liberación de energías, encauzándolas hacia la expresión del individuo a través de la unión orgánica del movimiento, la voz y los sonidos percusivos (Stokoe, 1967). Desde este enfoque de liberar tensiones acumuladas viene a decir que es una forma de expansionarse, relajarse, soltar agresividad, descargar energía, desbloquear lo que está bloqueado (Salzer, 1984). Relajar, distender (con su doble sentido de eliminar tensiones musculares y psíquicas), descargar, desatar, desbloquear son términos que se utilizan para expresar los resultados que se originan o se desean en la práctica de la EC (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; Brozas, 1996; Ruibal, 1997; Trigo, 1989; Villada, 1997b, 2001, 2002). Por eso algunos autores relacionan la E.C. con la toma de conciencia y con las técnicas de bienestar (Calecki y Thévenet, 1986).

Al mismo tiempo, la EC libera tensiones acumuladas gracias a la Danza (García-Ruso, 1997; Quintana, 1997a, 1997b; Ruibal, 1997; Soletto, 1994, 1999), a los ejercicios de relajación (Ruibal, 1997), a la utilización de la música como lenguaje no verbal ya que suscita emociones (Riveiro, 1999). Más concretamente y, en relación al ámbito escolar, Riveiro (1999) cree que el profesor debe prestar atención a los comportamientos emocionales que se originan en el grupo dentro del aula, para poder canalizarlos a través de la música y el movimiento que aunque, los centros educativos no son centros de

Las emociones.

terapia, sí se sabe que son de valor terapéutico innegable (música y movimiento).

Nuestro propio cuerpo refleja nuestros problemas emocionales en su forma de moverse, en sus tensiones o laxaciones musculares, incluso en su memoria corporal (Alexander, 1991; Berge, 1985; Dropsy, 1987; Feldenkrais, 1980; Laban, 1993; Schinca, 1988). Siguiendo esta misma vertiente, encontramos algunas técnicas corporales como la Eutonía, la Antigimnasia, el Psicodrama, o la Técnica Alexander que aluden a la influencia del trabajo psicocorporal en la mejora de la salud psíquica y corporal del sujeto, es decir, el trabajo corporal influye en la personalidad seamos o no conscientes (Alexander, 1991).

Los diferentes enfoques de la emoción suelen encuadrarse en planteamientos conductuales, cognitivos, biológicos, afectivos y expresivos (Palmero, 1996). Todos ellos han de tenerse en cuenta de cara a un trabajo integral de la emoción enfocada a la salud. Dentro de nuestro estudio se pretende dar a conocer la íntima relación que existe entre la EC de las emociones y la salud concebida como una concepción que incluye desde los aspectos físicos hasta los relacionados con el equilibrio emocional y las relaciones personales y sociales.

Es decir, una respuesta emocional es el conjunto actual de respuestas representadas por un individuo en un estado emocional, dichas respuestas pueden incluir cambios fisiológicos, expresiones faciales, músculos esqueléticos superficiales, entonación vocal, conductas manifiestas y experiencias subjetivas. Por lo que estas respuestas externamente observables son relevantes en la expresión emocional dentro de las interacciones vinculadas en el desarrollo y salud de las relaciones interpersonales y sociales (Scott, 1988).

Por lo tanto, las HHSS están implícitas en la dimensión comunicativa de la EC (Coterón y cols., 2008; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Ortiz, 2002) y los procesos creativos colectivos son un referente en las estrategias expresivas (Arteaga, Viciano y Conde, 1997; Montávez y Zea, 2009; Pérez-Roux, 2008a). Para Fux (1981) ser creativo y expresivo está intrínseco en el ser humano independientemente de su estado cultural o condición física. La necesidad de movimiento es parte del individuo, por lo que cuanto más se fomente su expresión más beneficios obtendrán para el resto de las actividades en su vida personal o social (vida saludable).

Las emociones.

La EC tiene mucho que aportar en el desarrollo de la salud holística (Montávez y Zea, 2004 y 2009; Stokoe, 1990), desde diversas perspectivas como la danza, las técnicas corporales, entre otros; además de que es una actividad física muy motivante. Por otro lado, la imagen corporal es un aspecto que se presta a ser tratado desde esta área y que puede prevenir la anorexia y la bulimia (García, 2007).

Las actividades físicas expresivas comportan beneficios para la salud desde una perspectiva holística (Delgado, Tercedor 2008; Rodríguez, 2008; Stokoe, 1990) a través de sus múltiples contenidos y actividades en la Educación Primaria, así como alternativa recreativa del tiempo de ocio (Mateu, 2008a; Montávez y Zea, 2009). Por otro lado, en toda sesión expresiva siempre se realiza la vuelta a la calma (relajación holística) a través de técnicas saludables como la sensopercepción y el tai-chi (Montávez y Zea, 2004; Ruano, 2009).

Según Montávez (2012), los maestros y maestras valoran de manera muy positiva la perspectiva emocional de la EC. Numerosos autores y autoras de este ámbito consideran que la EC puede actuar de manera eficaz y positiva sobre la dimensión emocional y la conciben como favorecedora del bienestar (Delgado, Tercedor y Torre, 2008; Salzer, 1984), la alegría (Bertrand y Dumont, 1973; Larráz, 2003b; Viciano, Arteaga y Conde, 1997), la desinhibición y liberación (García, 1997b; Motos y García, 2001), la afectividad (Learreta, 2009; Montávez, 2001a; Poveda, 1979). En definitiva, que potencia la competencia emocional y social del alumnado (Vallés y Vallés, 2000).

Así mismo, la EC como contenido de la EF, es considerada como un *"conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales que permiten de forma artística expresar al otro contenidos de mi mundo interior"* (Montesinos, 2004). Cabe añadir los elementos técnicos como son las energías o calidades de movimiento (Laban, 1987). Estos elementos se orientan hacia la aceptación del propio cuerpo y sus diferentes posibilidades para expresar y comunicar emociones, vivencias, ideas o pensamientos, así como para el logro de una salud holística, confiriendo al individuo una mayor confianza en sí mismo y fomentando sus capacidades y competencias para la socialización que le permitan desarrollarse íntegramente en la sociedad, asegurándole una mayor y mejor calidad de vida (Delgado, Tercedor y Torre, 2008; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez, 2005; Stokoe, 1990). Podemos decir que: *"(...) La Expresión Corporal como disciplina se ocupa del desarrollo de la dimensión expresiva de esta manifestación, que responde a un infinito territorio de posibilidades que hacen de ella una excepcional forma de colaboración al*

Las emociones.

crecimiento personal y social” (Coterón y cols., 2008). En la actualidad, “en la filosofía de la educación por el arte se considera imprescindible para la buena salud psico-física tener la posibilidad de desplegarse en el área sensible, creativa, social e imaginativa” (Stokoe, 1990).

En relación a la inteligencia de los estados de ánimo, según Motos (2003a) citando a Castillo di Vora apunta que es necesario aprender a armonizar los estados de ánimo (emociones) ya que su uso consciente y hábil nos capacita para afrontar la vida con amplias posibilidades de éxito. Debemos aprender a reconocer los estados emocionales (rabia, tristeza, entre otros) para entrar y salir de forma saludable para no caer en depresión (enfermedad) o violencia, lo que nos reporta el grado de salud personal adecuado. A este respecto y centrándonos en una de las emociones que utilizamos en nuestra investigación, la relación entre la ira y la salud, nos encontramos con uno de los trabajos que hay al respecto de la mano de Smith y Christensen (1992) afirman que el complejo “ira-hostilidad” tiene menos efectos negativos cuando percibe una positiva disponibilidad de apoyo social, ya que, por un lado, suaviza las consecuencias negativas de estrés de estas personas y, por otro, el apoyo social disminuye múltiples conductas desadaptativas vinculadas a situaciones de estrés (consumo de tabaco, café, entre otros). Puesto que en nuestro estudio utilizamos la emoción ira con un trabajo desde la EC, a través de esta emoción capacita al alumnado a través del apoyo/integración social (compañeros de clase) a moderar las situaciones de estrés, minimizando, de forma simultánea, las sensaciones de desadaptación.

Finalmente, podemos afirmar desde numerosas fuentes los excelentes beneficios que proporciona la EC para el desarrollo de la educación integral de la persona (Alfonso, 1985; Bahamonde, Méndez y Mori, 2003; Bossu y Chalaguier, 1986; Bourda y cols., 1995; Fraile, 1995; Learreta, 2004; Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Montávez y Zea, 2004 y 2009; Montesinos, 2004; Ortiz; 2002; Penchansky y Eidelberg, 1980; Sierra, 2000; Stokoe, 1990, entre otros). Así, este desarrollo integral desde la EC favorecerá la salud física, social y psíquica que es necesario para todo individuo.

3. El cuerpo con emoción como base investigadora.

En este capítulo pretendemos realizar un recorrido sobre las investigaciones más recientes vinculadas al cuerpo y la emoción y, en algunos casos, relacionadas con la personalidad y/o la salud. En algunos estudios dichas relaciones están basadas en posturas o actividades físicas desde un enfoque emocional de salud y/o teniendo en cuenta rasgos de personalidad, elementos importantes dentro de nuestro campo de estudio. Debemos puntualizar que, dicha tarea ha sido bastante ardua, ya que apenas hemos encontrado material y/o bibliografía sobre este tipo de trabajos (emociones/personalidad/salud conexas con la actividad física). Es decir, los apartados siguientes de este capítulo, son de las pocas informaciones sobre la materia relevantes para nuestro estudio.

3. 1. La expresión corporal de emociones.

Dentro del ámbito de la investigación que nos ocupa encontramos un estudio de Nele, Mortillaro y Scherer (2012) en el que la muestra está compuesta por diez actores profesionales que exteriorizan doce emociones utilizando el sistema codificado Acción del cuerpo y la postura (BAP), basado en Ekman y Friesen (1972), para analizar los tipos y modelos de movimiento de sus cuerpos. Uno de sus objetivos era verificar hasta qué punto este modelo de expresiones está en concordancia con las predicciones explícitas o implícitas de la teoría de la emoción básica, la teoría bidimensional y la teoría de apreciación componencial. Los resultados mostraron el apoyo parcial a los accesos de diferentes teóricos. Revelaron que varios modelos de movimiento del cuerpo suceden de forma sistemática en las representaciones de emociones específicas, permitiendo la diferencia de la emoción. Es decir, unas emociones prototípicamente fueron expresadas por un modelo particular, sin embargo, la mayor parte de las emociones fueron expresadas por múltiples modelos, muchos de los cuales pueden ser explicados como el reflejo de los componentes funcionales de emoción como los modos de la preparación de acción y apreciación.

En esta misma línea y también con actores, Gross, Crane y Fredrickson (2010) realizaron un estudio con el objetivo de desarrollar métodos para evaluar la expresión corporal y proporcionar una descripción preliminar de características de movimiento asociadas a emociones positivas y negativas durante una acción de movimiento. Usaron un paradigma de memorias autobiográfico para elicitación (está asociado al vocabulario psicológico como

Cuerpo emocional

concepto de traspaso de información de forma fluida de un ser humano a otro y viene a decir que la información conocida por los miembros es compartida) como la posición de observador de intensidades de emoción para el reconocimiento y la forma de esfuerzo y análisis de cinemática para la descripción de movimiento. Con su metodología identificaron que las pruebas de movimiento en las cuales las emociones objetivo fueron sentidas, no fueron simplemente retratadas por actores. En este estudio evaluaron la expresión corporal de emociones en individuos que realizaban una tarea de movimiento (llamada y golpeo). Al golpear proporcionaban una tarea motora dentro de la cual exploraban las expresiones corporales de seis emociones: cólera, ansiedad, tristeza, orgullo, vergüenza y alegría. Concluyeron afirmando que los tiempos relativos de levantar el brazo, golpear y bajar el brazo tendió a variar con la emoción y con la percepción. El tiempo de movimiento más largo ocurrió en las pruebas tristes y el de menor tiempo promedio de movimiento fue para las pruebas de enfadado, alegres y orgullosas.

Nos parece interesante el estudio de Nele, Mortillaro y Scherer (2012) y sus apreciaciones, ya que, cada cuerpo es independiente, vive, experimenta y expresa las emociones de tantas maneras como seres humanos hay. Sí que es cierto que, algunas emociones, tienen patrones más o menos establecidos (respiración, postura corporal o facial, entre otros elementos) como ya hemos señalado, sin embargo, no es menos cierto que cada sujeto tiene una percepción singular o particular de emocionarse y que su transmisión, en cierta medida, depende de ello.

Por otro lado, la investigación de Gross, Crane y Fredrickson (2010) vincula movimientos concretos (llamada y golpeo) con diferentes emociones. En nuestra intervención hemos elegido dos emociones diferentes (alegría e ira) y, de forma simultánea, hemos mantenido modelos posturales/corporales a ambas emociones. Aunque, por nuestra parte, no hemos medido dichas variables, lo que nos parece importante es el hecho de poder trabajar modelos corporales establecidos y, ligarlos a diferentes emociones como parte del desarrollo del lenguaje corporal. Compartimos estas ideas y dentro de nuestra investigación lo hemos aplicado; es decir, hemos integrado la capacidad de experimentar y expresar de forma individual con respeto y aceptación hacia las diferentes manifestaciones emocionales, unidas a dos diferentes emociones, manteniendo en todo momento una línea de comunicación corporal y, de forma simultánea, hemos realizado un patrón en algunos de los movimientos o posturas corporales con la inclusión de las dos emociones (alegría e ira).

Cuerpo emocional

Creemos que estas aplicaciones en el ámbito educativo, concretamente a través de la EC, son sumamente importantes como desarrollo integral del alumnado, ya que, la comunicación y el respeto entre los seres humanos son básicos para relacionarse y desarrollarse en el medio en el que vive y convive.

3.2. Los juegos y las emociones.

Para Lavega y cols. (2011) en su estudio tratan de orientar al profesorado de EF a la hora de utilizar ciertos juegos deportivos en función de las emociones producidas según cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación/oposición). En dicha investigación la muestra fue de 284 estudiantes universitarios de educación física y de educación primaria (INEFC, Facultad de Educación, Universidades de Lleida y de Barcelona). Por medio de un diseño cuasi-experimental indicaban la intensidad experimentada en trece emociones tras participar en cada juego en un cuestionario validado. Como resultado en la comparación de los resultados en los distintos dominios de acción motora se evidenció que los juegos cooperativos fueron los que generaron emociones positivas más fuertes. En los juegos no competitivos de cooperación los resultados en emociones positivas fueron 18.3 % más elevados que en los juegos competitivos.

Compartimos las evidencias que encontraron en el estudio Lavega y cols. (2011), pues creemos, que los juegos cooperativos, entre los que se encuentran las actividades de EC, son generadores de emociones positivas con capacidad de crear vínculos recíprocos, es decir, actividades que provocan emociones positivas posibilitan la realización continua de actividades físicas que lo generan, logrando una asiduidad como forma hedonista. Nuestra aportación, en este sentido, ha sido precisamente la de utilizar durante todos los juegos una cooperación de todo el alumnado en cada uno de ellos, aunque no hemos hecho mediciones al respecto (creo que aquí podría incluir los resultados de los participantes en relación a las emociones generadas, tensión, depresión, vigor...). Pensamos que esta noción es aplicable en el sistema educativo español y, por supuesto, como desarrollo personal y calidad de vida, desde un punto de vista holístico.

3.2.1. Juego cooperativo, expresión corporal y emoción.

En relación al aprendizaje cooperativo, Campos, Castañeda y Garrido (2011), desde el contenido de EC dentro de la EF, realizan un trabajo de expresión y comunicación de sentimientos y emociones aplicadas al alumnado

de Educación Secundaria Obligatoria. Las actividades de esta experiencia pretenden que el alumnado sea capaz de diferenciar los sentimientos de las emociones (en ellos mismos y en sus compañeros) capacitándolos para expresarlas y transmitir las mediante el trabajo cooperativo y la danza, favoreciendo la educación integral del alumnado. Dentro de las conclusiones se manifiesta la consecución de nuevas estrategias que favorecen la expresión y comunicación a nivel motriz, gestual y oral y la comprensión de los otros en este mismo contexto. Manifiestan, al mismo tiempo, el logro de los objetivos planteados; identificar distintos sentimientos y emociones en uno mismo y en los demás.

A través de la realización de actividades cooperativas, Lavega y cols. (2011) y Campos, Castañeda y Garrido (2011) utilizan los juegos cooperativos, aunque, en este último lo efectúan, concretamente, mediante las actividades de la EC como manera de experimentar, transmitir y percibir emociones para comunicar y expresar. Entendemos, al igual que Campos, Castañeda y Garrido (2011) la EC desde esta misma perspectiva, es decir, el mundo de la EC permite ampliar y/o desarrollar la inteligencia emocional gracias a la transmisión de emociones; mediante el cuerpo nos abrimos al mundo (compañero) mostrando nuestras emociones, el receptor (nuestro compañero) recibe nuestra información pudiendo llegar a entender/empatizar con nuestra emoción, lo que consigue que se desarrolle o amplíe nuestra inteligencia emocional (IE). Creemos que esta ampliación de conocimientos permite mejorar al individuo como forma de aceptación individual y de respeto hacia el resto de personas, facilitando su inclusión en el medio personal, laboral, familiar y social.

3.2.2. Actividades deportivas de "riesgo" y emociones.

Desde la EF, concretamente con la utilización de actividades acrobáticas, encontramos un estudio de Robazza y cols. (2006) en el que se trata de comprobar si, a través de estas actividades, se modificaría la tendencia individual de realizar actividades extraescolares y deportes, tipificados como "deportes de aventura", como desafío psicológico y físico. Se utilizó como instrumento de medición la prueba de ansiedad de actividad motora y los cuadros de actividades de riesgo que fueron presentados a estudiantes masculinos para evaluar su actitud de supresión del acercamiento hacia las actividades indicadas. También se empleó una evaluación reconocedora de emoción para identificar descriptores característicos óptimos disfuncionales y agradables o desagradables emocionalmente. En las conclusiones se demostró la eficacia de la intervención en el cambio de las actitudes de los participantes, encontrándose un cambio favorable de actitudes hacia deportes, tipificados de

Cuerpo emocional

riesgo, como una consecuencia del programa de EF. Una de las consecuencias de esta variación positiva fue la experiencia directa de estimulación y actividades consideradas como juegos y placenteros para los participantes.

Somos conscientes de que nuestro cariño hacia la EC vinculada a las emociones podría cegar una realidad. Hay sujetos a los que el hecho de vivenciar, experimentar y/o transmitir emociones o la utilización del lenguaje corporal les puede provocar cierto rechazo, inquietud o ansiedad. Es por esto que nos parece apropiado el estudio de Robazza y cols. (2006) como forma de modificación de tendencia personal hacia la realización de actividades que se presentan como supresoras de acercamiento hacia las actividades de EC. Por ello, un estudio más exhaustivo sobre la ansiedad de actividad motora y descriptores agradables o desagradables del alumnado hacia la realización de juegos de EC, nos permitiría realizar las actividades precisas para provocar la estimulación y el placer en dichas actividades.

3.2.3. Juegos competitivos, motivación y emoción.

Barkoukis, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani (2010) realizaron un estudio, en cursos de niveles sucesivos, entre el clima motivacional, la motivación de tarea, del objetivo y, factores motivacionales de disfrute y aburrimiento en EF.

En sus análisis de modelos multinivel mostraron disminuciones significativas lineales en las percepciones que implica el clima docente en la tarea, motivación de tarea y ego, también, una disminución lineal significativa para disfrute y, por el contrario, hubo aumentos significativos para las percepciones del clima que implica el ego y el aburrimiento.

Concretamente, las percepciones del clima que incluyeron la tarea y el ego fueron indicadores positivos y negativos, respectivamente, de los niveles medios de aburrimiento. En relación a las percepciones de clima de motivación que implicaba tarea, la motivación de tarea y el placer disminuyeron en el tiempo.

Sin embargo, las percepciones del clima y el aburrimiento, que implica el ego, aumentaron en el tiempo. Encontraron disminuciones en las percepciones de la orientación de clima y de la motivación que implica la tarea y, paralelamente, el aumento en las percepciones del clima que implica el ego.

Cuerpo emocional

Entre sus reflexiones, tras los resultados, indican que podría ser debido al currículo de la escuela pues se enfatiza más, cuando los niños crecen, en competiciones enfocadas al aprendizaje de habilidades de deporte y en la selección para los equipos de la escuela. Remarcan que al parecer los maestros de EF, con alumnos mayores, tienden a enfatizar de forma más normativa (implicación en el ego) criterios para la selección de éxito/fracaso y equipo en vez de criterios que implican la tarea, tales como el desarrollo de aprendizaje y habilidad. Indican que este resultado podría reflejar un estereotipo de género del estudiante, favoreciendo a los varones, en términos de expectativas del maestro sobre el rendimiento de los estudiantes en tareas físicas.

Esta investigación se realizó a cursos de niveles diferentes en las que las percepciones de clima que implica el ego (motivación de ego) vinculadas al aburrimiento fueron en aumento en el estudio realizado por Barkoukis, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani (2010) y hallaron, simultáneamente, disminuciones significativas en las percepciones que implica el clima docente en la tarea, motivación de tarea y ego vinculado a una disminución significativa para el disfrute. Lo que se desprende de esta investigación es que el profesorado crea un clima de tarea y disfrute con vinculaciones menos centradas en éxito/fracaso en niveles educativos bajos, mientras, que en niveles superiores se centra en la motivación de ego, lo que genera una mayor probabilidad de aburrimiento.

Por un lado, nos provoca un inmenso placer que el alumnado perciba este tipo de factores motivacionales, ya que, es un indicador claro de que hay sistemas educativos (reglas y normas) que no son válidas para los actuales estudiantes, pues como indica el estudio cuánto más se le enfoca hacia la consecución de objetivo (como ego), entendiéndolo como competitividad (ya que se vincula a la consecución de una meta siendo superior a otro individuo) genera un mayor grado de hastío.

Por otro lado, como ya hemos señalado, concretamente en el capítulo 1, parece ser que la hegemonía sexista de potenciar la competitividad mediante el deporte se mantiene aún en España, pero, según el estudio de Barkoukis, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani (2010), tristemente, no es sólo en nuestro país donde sucede esto. Creemos pues, que la vinculación de disfrute/placer es un elemento primordial en la EF y, por supuesto, en el sistema educativo, deben contemplarse como contenido como sucede en la EC (disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo, CARM).

Cuerpo emocional

También, entre las emociones y las motivaciones de logro en EF, Mouratidis y cols. (2009) efectúan un estudio de análisis de regresión jerárquico mostrando que, tras controlar la competencia percibida y diferencias sexuales, las motivaciones de tarea positivas fueron relacionadas con emociones de activación positivas y negativamente relacionadas a emociones negativas. Las relaciones entre motivaciones de ego y emociones fueron calificadas por un ego con la motivación de tarea y por un ego con la interacción de competencia percibida que sugiere que las motivaciones de ego, sobre todo, fueran unidos para el desequilibrio emocional cuando las motivaciones de tarea fueran bajas y cuando las percepciones de competencia fueran más altas que bajas. Como reflexión añaden que la búsqueda de motivaciones de tarea podría ayudar a neutralizar la carga emocional asociada con la búsqueda de objetivo, mientras que el ego, sentirse competente para superar a alguien, transmitidos a las motivaciones de ego podrían suponer una presión extra y, de ahí, tener implicaciones negativas para su ajuste emocional.

Desde el principio de este capítulo hemos insistido en la utilización de los juegos cooperativos en el ámbito educativo y, nos parece significativo que esta aplicación se tome en consideración dentro de la EF. Creemos que el desarrollo personal e integral de la persona está intrínseco en las actividades de la EC en dónde la utilización de juegos cooperativos es una constante, por esto, nos parece relevante el estudio de Mouratidis y cols. (2009) en el cual indican que la competitividad (superar a alguien) en EF genera una carga emocional extra con posibles implicaciones negativas. Compartimos esta idea, por lo que consideramos muy importante tenerlo presente desde el principio de la educación del alumnado, fomentando la cooperación y, participación de forma saludable minimizando o anulando la competitividad.

3.3. Las características personales, la actividad física y las emociones.

Con un enfoque desde la relación existente entre los rasgos de personalidad, las emociones y la función física en relación a la fuerza muscular aparece un estudio de Tolea y cols. (2012) en donde se encontró que el rasgo de neuroticismo (se define como una tendencia general a sentir emociones desagradables, influenciando las percepciones y los estados emocionales del individuo) y gran parte de sus facetas negativas tenían conexión con la fuerza del músculo. Los resultados de análisis de mediación sugieren que estas asociaciones, en parte, sean explicadas por el nivel de actividad física. Entre sus conclusiones recomiendan ampliar pruebas asociadas a la personalidad y a la

Cuerpo emocional

función física al componente de fuerza y señalan un comportamiento vinculado a la salud como un sendero importante.

Al parecer la personalidad de cada individuo es parte importante dentro de las actividades que éste desarrolla. Dentro de su personalidad se encuentran sus vinculaciones emocionales y, éstas, pueden ser decisivas para la actividad física relacionada con la salud. Precisamente en el estudio de Tolea y cols. (2012) consideran la personalidad y las emociones relacionadas con la actividad física y, de ahí, la menor o mayor fuerza muscular. Evidentemente, nuestro enfoque está más relacionado con la salud emocional/mental que con la física/muscular, aunque no por ello son incompatibles. A lo que sí le prestamos especial interés, dentro de nuestro estudio, es a la personalidad del alumnado y su vinculación a las emociones positivas o negativas. Este hecho nos parece relevante de cara a la programación didáctica de actividades adaptadas al tipo de alumnado en relación a la EF y, concretamente, a la EC.

También se sugiere que la dureza mental tiene la capacidad de fomentar la salud mental directamente o mediante la promoción de la adaptación de forma resistente. Ateniéndose a esta cualidad de la personalidad Gerber y cols. (2012) estudiaron si el nivel de actividad física representaba variaciones en dureza mental. Los participantes completaron el cuestionario de dureza mental (MTQ48) e informaron sobre el ejercicio vigoroso y una actividad física moderada al completar los ítems del cuestionario internacional de actividad física (IPAQ). En general, las personas que cumplían las recomendaciones actuales de la actividad corporal también poseían puntuaciones elevadas de dureza mental.

Uno de los factores de segundo orden que medimos en nuestra investigación es el nivel de excitabilidad/dureza dentro del cuestionario de personalidad para niños (CPQ). Según los resultados de este estudio la adquisición de una actitud de dureza mental podría ser una senda para que la actividad corporal pueda influir a la salud mental de un individuo. Es decir, la dureza mental ayuda o favorece a la salud y, este hecho, a su vez genera un vínculo directo con la actividad física que, también, favorece la salud. Por lo que se deduce que la dureza mental puede vincular a prácticas corporales o viceversa, ambas características, contribuyen a favorecer la salud y/o a conductas saludables.

Todo parece indicar que la inactividad física puede favorecer enfermedades como cáncer, depresión, enfermedades cardiovasculares y

obesidad. Por lo tanto, una comprensión de los determinantes de la actividad física junto con la personalidad parece ser factores decisivos. Lochbaum y cols. (2012) comparten estas ideas, por lo que realizaron un estudio en relación a características específicas de personalidad (la extroversión) y la vinculación con actividades corporales. Entre sus conclusiones en este tipo de personalidades recomiendan que la promoción de actividades corporales ociosas/placenteras/gozosas mejoraría con la aplicación de objetivos de logro.

La introversión-extraversión es uno de los factores de segundo orden que analizamos en nuestra investigación. También, en nuestras actividades corporales hemos fomentado el placer/goce como elemento primordial en la consecución de nuestros objetivos. Nos parece importante este tipo de investigaciones para poder incentivar a los alumnos, con elementos dentro de las actividades de EC, considerando la personalidad y las prácticas que les reconfortan/gustan para poder realizar una programación adaptada a las necesidades/gustos que el sistema educativo puede incluir como senda para la prevención de enfermedades, favoreciendo conductas saludables y mejorar la calidad de vida.

3.3.1. Las experiencias emocionales pasadas y la actividad física.

Wang (2011) realiza una investigación sobre el papel que representa el comportamiento pasado sobre la relación entre emociones esperadas negativas e intenciones de actividad física. Se evidenció que las emociones negativas predijeron intenciones de actividad físicas, además de la influencia de las variables de la teoría del comportamiento planificado (TPB). Se observó que las emociones negativas fueron un indicador más fuerte de intenciones para los participantes que con regularidad no realizaban actividad física en el pasado que para los que las realizaban. En sus conclusiones sugiere que la inclusión del comportamiento pasado pueda ayudar a delinear mejor las condiciones en las cuales las emociones esperadas predicen intenciones conductuales.

En este capítulo ya hemos apuntado que, al parecer, la participación de emociones positivas en las actividades físicas repercute de forma positiva en la posibilidad de mantener una continuidad con dichas actividades. Además, según Wang (2011) la relación entre un comportamiento pasado, en el que no se ha realizado actividad física y, sus posibles emociones negativas favorecen a mantener esta inercia, según un indicador relevante en su estudio. Incluyen que, gracias a esta información (las conductas anteriores) podríamos delinear

de forma más adecuada de qué manera las emociones pasadas predicen intenciones conductuales. Estas conclusiones nos parecen muy apropiadas para poderlas investigar más profundamente en el entorno escolar y, fomentar desde niño las emociones positivas vinculadas a la EC y a las actividades físicas, las cuáles nos posibilitan un amplio abanico de juegos para conseguirlo.

3.3.2. Otras características psicológicas y emocionales relacionadas con la actividad física.

Un estudio vinculado a la frecuencia de la actividad física y varias características psicológicas tales como la personalidad, la autopercepción, la imagen del propio cuerpo y el nivel de trastorno emocional fue realizado por Boujut y Décamps (2012). En dicha investigación se vislumbra que la imagen del propio cuerpo está asociada con la frecuencia de actividad física. En cuanto a factores de vulnerabilidad como neuroticismo y trastorno emocional, los resultados muestran que los estudiantes con una actividad física habitual muestran puntuaciones inferiores. Como conclusión destacan el efecto beneficioso de la práctica de la actividad física.

Es evidente el poder que ejerce las nuevas tipologías físicas contemporáneas sobre los individuos, concretamente, en niños y adolescentes, seres más vulnerables debido a su poca experiencia y conocimientos. Estas nuevas y “fabulosas medidas” para hombres y mujeres pueden generar una distorsión de autopercepción e incluso cierto rechazo a la propia imagen corporal. Para evitar o, al menos, minimizar este impacto, Boujut y Décamps (2012) encuentran en su estudio una relación entre la frecuencia con actividades físicas y la propia imagen corporal. Señalan que los trastornos emocionales o el neuroticismo se disminuyen con la práctica de actividades físicas asiduas. Precisamente a través de la EC, evitamos en todo momento estereotipar “cuerpos o movimientos perfectos”, uno de nuestros elementos básicos es la aceptación de la variedad de cuerpos y movimientos y, se fomenta la originalidad, creatividad y espontaneidad en las actividades, es evidente pues, que compartimos algunas de las conclusiones de Boujut y Décamps (2012).

La relación entre la imagen corporal, la actividad física y la ubicación de dicha práctica fue estudiada por Brudzynski y Ebben (2010) en adultos entre 17 y 55 años. Entre sus resultados resaltan que los individuos que no realizan ejercicio (no activos) no identificaban conexión entre la imagen corporal como obstáculo para ejercer actividad física. Los que realizaban actividades físicas

regulares (activos) identificaban mayor actividad física cuando se sentían con sobrepeso. Al mismo tiempo, identificaron otros aspectos negativos relacionados con la imagen corporal motivadora para mayores cantidades de actividad física para mejorar la apariencia y cambiar un área específica del cuerpo, es decir, que la insatisfacción corporal conduce a mayor actividad corporal. En general, se reconocía como obstáculo la imagen corporal para la realización de actividad en lugares con más participantes, prefiriendo lugares semiprivados o privados. Los participantes fueron capaces de dar respuestas idiosincrásicas como vergüenza, miedo y la baja estima (insatisfacción) de la imagen corporal que se localizaron como formas en las que el lugar del ejercicio afectaba. Entre sus reflexiones encontramos que el hecho de que no se quiera realizar actividades físicas en lugares donde haya más afluencia de público (personas) puede estar originada por el temor a la evaluación social que es lo que le genera la ansiedad. Sin embargo, los individuos con menor ansiedad social física demostraron no tener ninguna preferencia significativa para lugares privados o públicos de práctica corporal.

Entendemos que la imagen corporal, de alguna manera, repercute en la actividad física. Según este estudio, concretamente, al realizar actividades con otros compañeros/personas cuando hay una insatisfacción de la propia imagen corporal representa un factor emocional importante (miedo, vergüenza, entre otros factores) lo que puede provocar una ansiedad físico social (de la que ya hemos hablado, anteriormente, en diferentes apartados). Este hecho puede repercutir de forma negativa en las prácticas corporales con otros practicantes lo que resulta, quizá, más difícil para continuar con actividades físicas regulares. Es decir, entendemos, que el hecho de no sentirse satisfecho o aceptar la propia imagen corporal puede marginar/se al individuo queriéndose aislar del resto. Evidentemente, este estudio está realizado a adultos, pero nos parece interesante esta investigación, ya que el trabajo de aceptación del propio cuerpo (tenga éste unas características u otras) es indispensable desde edades tempranas para poder afrontar de forma saludable actividades físicas placenteras apartando o aislando los miedos y vergüenzas. Concretamente, creemos que la aceptación de la imagen corporal minimiza la ansiedad social física, lo que facilita la realización de prácticas corporales tanto en lugares privados como públicos.

3.4. Relación entre el método de la ansiedad físico social (SPA), la motivación, la emoción y la actividad física.

Creemos apropiado hacer una puntualización sobre el método de la ansiedad físico social (SPA), utilizado en varias investigaciones, que relaciona la

ansiedad físico social con la actividad física. Se considera la ansiedad social como hecho vinculante al físico, a la imagen y la autoestima corporal, lo que comporta una importancia destacada en la realización de actividades físicas como práctica social convirtiéndose éste (el cuerpo) en elemento central. Así pues, la ansiedad física social parece desarrollarse como un factor influyente en las conductas relacionadas con la práctica del ejercicio físico. Se ha considerado también un elemento importante el índice de masa corporal (BMI) vinculado al SPA en diferentes investigaciones considerado como una variable de control analizada (Mack y cols., 2007).

Cox y cols. (2011) procedieron a examinar las asociaciones de relaciones sociales con profesores y con amigos íntimos o compañeros (esto es, la aceptación grupal, presencia de los mejores amigos y apoyo del profesor) al SPA (Hart, Leary, y Rejeski, 1989) en la EF y comprobar la intervención de las regulaciones de motivación en la relación entre la ansiedad físico social y el comportamiento (esfuerzo y anulación de participación). Los estudiantes con índice de masa corporal (IMC en inglés BMI) más alto relataron el SPA considerablemente más alto en EF. Los resultados del análisis mostraron el SPA como un indicador negativo de motivación autónoma y, por el contrario, como un indicador positivo de regulación externa traducido como desmotivación y anulación de participación. Finalmente, en los estudiantes con una motivación más alta y, una regulación intrínseca junto con una desmotivación más baja mostraron más esfuerzo en la clase y, una mayor desmotivación que pronostica la probabilidad más alta de evitar la participación en clase.

Más tarde, realizaron un estudio Cox, Ullrich-French y Sabiston (2013) sobre cómo la ansiedad físico social (SPA) combinada con el modelo de cuatro diferentes perfiles de estudiantes, dentro del análisis de agrupamiento basado en motivación autónoma, regulación intrínseca, regulación externa y SPA podría separar el esfuerzo y el placer en la EF y en la actividad física en el tiempo libre. El perfil uno (motivación alta) reflejó alta motivación en todas las normas y SPA moderada. Perfil dos (motivación autónoma moderada) mostró motivación media autónoma y, bajas puntuaciones en regulación introyectado y la regulación externa y SPA. Perfil tres (moderada motivación y ansiedad) tenía relativamente alta SPA combinada con regulaciones de motivación media. Perfil cuatro (externamente controlado y ansiedad) también tenía SPA alta, pero poca motivación autónoma y regulación intrínseca y alta regulación externa. Los resultados mostraron que los estudiantes "externamente controlados y ansiosos" mostraban un comportamiento más bajo de actividad física y disfrute en la EF. Por el contrario, el "moderado motivación y ansiedad" tiene experiencias de actividad física que no difieren de los dos perfiles que exhiben menor SPA. Es decir, se comprobó como los niveles más altos de ansiedad físico

Cuerpo emocional

social están vinculados a los niveles más bajos de placer y esfuerzo en EF y actividad física ociosa; sólo se realizan éstas cuando se combina con mayor regulación externa. Este hallazgo explica asociaciones incoherentes entre SPA y los resultados de la actividad física.

Como hemos apuntado anteriormente, el culto al cuerpo, según los modelos físicos estereotipados actuales, es una realidad de la cultura contemporánea, por lo que el cuerpo que no esté dentro de las características propias del "modelo físico actual" puede ocasionar ansiedad físico social (SPA) que, parece ser, está relacionado con el índice de masa corporal (BMI) como así lo consideran Mack y cols. (2007).

Posteriormente Cox y cols. (2011) evidenciaron que los alumnos con índice de masa corporal (BMI) más alto también lo eran en el índice más alto de SPA en EF y, resaltaban que el SPA es un indicador negativo para la motivación autónoma en relación a la actividad física.

Otro estudio de Cox, Ullrich-French y Sabiston (2013) vinculado a la ansiedad físico social combinada con distintas regulaciones motivacionales de esfuerzo y placer, concluyeron que cuánto más altos eran los niveles de ansiedad físico social más bajos se presentaban los niveles de esfuerzo y placer en actividades físicas recreativas y en EF.

No queremos ser reiterativos aunque, siendo consecuentes con estos tres artículos, creemos que la aceptación del cuerpo con sus diferencias sustanciales debe ser una de las constantes dentro del ámbito educativo y fomentar la aceptación de los amplias tipologías físicas, favoreciendo de forma simultánea las actividades físicas como la EC que se fundamentan en el movimiento corporal expresivo, creativo y emocional, adquiriendo como base la conciencia corporal desde un enfoque comunicativo y creador, lo que puede favorecer la aceptación de la propia imagen corporal.

Esto no quiere decir que estemos a favor del sobrepeso, perjudicial particularmente en la salud, lo que sí nos parece mucho más saludable es valorar en su justa medida al ser humano en su conjunto y fomentar, por supuesto, las actividades físicas placenteras y positivas, rompiendo con estereotipos que son creados como perfectos, ya que éstos pueden generar una ansiedad físico social, distorsionando la propia visión corporal del sujeto si éste no corresponde al estereotipo y, en consecuencia, desmotivándolo ante la práctica de dichas actividades. Es por esto que desde la EF y, particularmente,

Cuerpo emocional

la EC se realizan actividades físicas relacionadas con la comunicación corporal y el placer, además de que a nivel físico se pueda mejorar el tono muscular, la motricidad, entre otros factores, consiguiendo minimizar el deseo hacia la consecución de un "cuerpo perfecto" o "perfectamente musculado" y, en consecuencia, la desmotivación hacia las actividades físicas.

3.5. Modelo transteórico (MTT), cambio conductual, motivación, emoción y actividad física.

Vamos a hacer una pequeña reseña, ya que hemos encontrado un modelo de investigación que se utiliza en varios estudios, concretamente, el llamado MTT. En 1984, Prochaska y DiClemente (1984) formularon la hipótesis de que los cambios de conducta siguen una serie de fases más o menos estandarizadas, tanto en los cambios espontáneos como en aquellos que siguen a recomendaciones terapéuticas. Estos estadios corresponden a lo que denominaron: "las etapas del cambio".

Este modelo fue inicialmente utilizado para predecir el abandono del tabaquismo en fumadores. Pero en los últimos años, el modelo ha ido adquiriendo consistencia y ha sido aplicado en un amplio espectro de cambios de conducta: disminución de prácticas de riesgo para la infección por el VIH (virus de la inmunodeficiencia humana), ejercicio físico, dieta saludable, entre otros campos.

El MTT concibe el cambio de conducta como un proceso relacionado con el progreso a través de una serie de cinco estados: Precontemplación, Contemplación, Preparación, Acción y Mantenimiento.

Marcus y cols. (1992a y 1992b) aplicaron el MTT a la actividad física. Los primeros trabajos consistieron en validar los instrumentos de evaluación. Después, varios estudios fueron realizados a fin de valorar los efectos de la intervención adaptada a los estados del individuo Marcus y cols. (1998). En relación al MTT aplicado a la actividad física y otras variables encontramos varias investigaciones que señalamos a continuación.

Tafticht y Csillik (2013) realizan una comparativa sobre la utilización del MTT en diferentes ámbitos (eficacia de las intervenciones apoyadas en el MTT aplicado al ejercicio físico; los mecanismos de la modificación del comportamiento según el MTT; nuevos elementos del MTT aplicado al ejercicio

Cuerpo emocional

físico, entre otros componentes). Según este estudio el MTT permite comprender fácilmente los diferentes mecanismos del cambio intencional del comportamiento humano vinculados a la actividad física regular. En esta investigación concluyen afirmando que la utilización de los componentes del MTT demostraron ser más eficaces que intervenciones tradicionales "orientadas por acción" de promover la práctica de actividad física para diabéticos, adultos ancianos, sedentarios y adolescentes. Como recomendaciones tras la investigación proponen que en los futuros estudios sería interesante integrar y explorar los mecanismos de acción de otros procesos potenciales de cambio que surgen de nuevas terapias empíricamente contrastadas, como la ampliación producida por el trabajo específico sobre emociones positivas en la psicoterapia positiva, aumentando la capacidad para estar atento y consciente en el momento presente.

Eeckhout, Francaux, y Philippot (2012) realizaron un estudio y entre sus objetivos se encontraba, por un lado, validar una versión francesa de los Cuestionario de Procesos de Ejercicio de Cambio (PCQ), examinar sus datos psicométricas y su relación con otros componentes del MTT de cambio y, por otro lado, establecer la validez interna de este instrumento con relación a la teoría del cambio. Analizaron las relaciones entre los procesos de cambio frente a la actividad física y otras dimensiones del MTT como: los estadios de cambio para la actividad física, el equilibrio decisorio con vistas a practicar una actividad física, la autoeficacia percibida para la actividad física y la motivación intrínseca en la actividad física. En primer lugar, un análisis factorial confirma índices de ajustes aceptables para los tres modelos admitiendo los diez procesos de cambio postulados por el MTT. Una correlación importante entre las dos variables de segundo orden distinguía los procesos de experiencias y, de comportamiento lo que sugería que la separación de los diez procesos de cambio en dos clases subordinadas no mejoraba el modelo. En segundo lugar, la utilización del proceso de cambio en relación a la actividad física es asociada claramente con otros elementos del MTT así como con cuatro dimensiones de la motivación intrínseca para la actividad física.

En estas últimas investigaciones emplean un modelo MTT que era utilizado en relación al cambio de conducta para poder predecir el abandono del tabaco en fumadores. Posteriormente Marcus y cols. (1992a y 1992b) lo validaron con la actividad física y, finalmente, dicho modelo se vinculaba a los estados individuales (Marcus y cols., 1998).

De forma más específica Tafticht y Csillik (2013) utilizaron el MTT para poder averiguar los cambios conductuales en relación a las actividades físicas

Cuerpo emocional

habituales. Evidenciaron que MTT fue eficaz para promover la práctica de actividades físicas. Entre sus recomendaciones para la consecución de cambios de comportamiento vinculados a la actividad física recomiendan la utilización de emociones positivas para dicho logro. Eeckhout, Francaux, y Philippot (2012) remarcaron que los cambios unidos a la actividad física tienen especial fusión con algunos componentes del MTT y con cuatro dimensiones motivacionales que conlleva la actividad física. Creemos como Tafticht y Csillik (2013); Eeckhout, Francaux, y Philippot (2012) que para fomentar cambios de conducta, logrando una actividad física frecuente, nos facilitaría la labor usar el MTT y, al mismo tiempo, realizar actividades emocionales positivas (alegría, amor, entre otras) como hemos hecho en nuestro caso, utilizar la "alegría" como recurso para realizar actividades de EC.

En la investigación de Johnson y cols. (2013) evaluaron la satisfacción del cuerpo en relación a diferentes etapas de cambio asociadas al MTT o TTM, para explicar el proceso de cambio de comportamiento de la actividad física. Entre los resultados se encontraron que los individuos con mayor satisfacción corporal tienen mayores probabilidades de asociarse en la etapa de acción. También, hallaron significativo que la satisfacción corporal alta parece superar los bajos niveles de tentación a no ejercer actividad física. Específicamente, la satisfacción del cuerpo sostenía una relación estadísticamente significativa y positiva con barreras-eficacia entre los individuos en las etapas de acción y mantenimiento y las fases de mantenimiento y terminación.

Sacamos en conclusión de esta investigación que para realizar y continuar con actividades corporales es importante poseer una imagen corporal propia positiva. Pensamos que, efectivamente, la aceptación de la propia imagen corporal es uno de los factores más importantes (apoyándonos, además, en este estudio) para realizar prácticas corporales. Desde la EC realizamos todo tipo de ejercicios con el cuerpo desde el respeto y la aceptación, ya que, nuestra prioridad es que el cuerpo (sea más o voluminoso, más o menos alto) se manifieste en movimiento de forma espontánea y creativa. Además, la participación grupal en actividades corporales que se basan en la aceptación y el respeto pueden favorecer la aceptación/satisfacción de la propia imagen corporal, hecho importante para la continuidad en ejercicios corporales lo que beneficia nuestra salud física y emocional. Amén de que entre los factores que fomentamos es la participación grupal, que como señalan Gatab y Pirhayti (2012) la relación entre compañeros puede ayudar a aumentar la autoconfianza lo que se vincula a un aumento de la felicidad y, por ende, a la propia aceptación corporal.

3.5.1. Modelos psicológicos de participación deportiva, la teoría de comportamiento planificado (TPB) y el proceso emocional.

Al parecer, los modelos psicológicos de participación deportiva con frecuencia utilizan la Teoría de Comportamiento Planificado (TPB) con el fin de predecir las intenciones relacionadas con la conducta sobre la salud. Normalmente, estos modelos muestran el alto poder predictivo en lo que concierne a la intención, sin embargo, a menudo se quedan cortos en la predicción de comportamiento (un vacío entre intención-comportamiento). Mohiyeddini, Pauli y Bauer (2009) afirman, tras su estudio, que la integración de procesos emocionales en TPB puede mejorar, considerablemente, el poder predictivo del modelo más allá de los tradicionales predictivos cognitivos. En sus resultados confirmaron un aumento sustancial del 17 % en la variable explicada de frecuencia de ejercicio y el 20 % en la duración de ejercicio para el modelo aplicado. La apreciación emocional de la intención de entrenarse parece mediar entre la relación de intención-comportamiento tradicional y, sugieren que este tipo de intervenciones fundamentadas en la emoción para la participación en actividades deportivas puedan ser beneficiosas. Recomiendan que las variables de la emoción sean añadidas a los modelos tradicionales de TPB para predecir, más ampliamente, el comportamiento en relación a la salud.

Mohiyeddini, Pauli y Bauer (2009), mediante la utilización de la Teoría de Comportamiento Planificado (TPB), resaltan que la integración de procesos emocionales puede mejorar dicho modelo para la predicción de la intención en realizar actividades físicas pudiendo estas, además, ser positivas hacia dicha conducta. También se recomienda la utilización de emociones positivas junto con el MTT, como hemos señalado anteriormente. Parece, pues, que las emociones tienen mucho que ver precisamente con el ejercicio físico, nos complace compartir estas opiniones según los resultados investigados de dichos estudios, ya que, como hemos mantenido la implicación emocional-corporal es importante tenerla en cuenta de cara a actitudes saludables (físicas y mentales), dentro de las que se encuentra la EC.

3.6. La dinámica del movimiento expresivo con la emoción.

Mediante el baile, Boone y Cunningham (1998) realizaron una investigación sobre la capacidad de descifrar la felicidad, la tristeza, la cólera y el miedo en las formas del baile. A través del movimiento del cuerpo expresivo y la capacidad específica de descubrir diferencias de la intensidad de cólera y felicidad vinculada a la cantidad de movimientos como forma de especificar

Cuerpo emocional

cada emoción. Como resultados encontraron que la tristeza era la categoría de emoción más rápida en ser reconocida. En relación a la expresión facial y de la música se mostró que la felicidad era la primera en ser reconocida.

Estos dos autores (Booney Cunningham, 2001) ampliaron el estudio aplicándolo a niños de cuatro y cinco años. Los dos objetivos de dicha investigación eran determinar si los niños podían expresar el significado emocional con la música a través del movimiento expresivo y, si era así, qué tipo de señales variaban para codificar las categorías de la emoción. Cada objetivo se recopiló en análisis separados. Apuntan que, en general, todos los niños fueron capaces de retratar el significado emocional en la música mediante el movimiento expresivo. Ambas categorías (4 y 5 años) demostraron la capacidad de codificar señales relevantes para comunicar el significado emocional de la música mediante el movimiento expresivo a través de las cuatro emociones del estudio (la felicidad, la tristeza, la cólera o el miedo). Concretamente, en los niños de cuatro años se verificó que los movimientos expresivos concernientes con la fuerza, la rotación, los cambios en el modelo de movimiento y el ritmo los utilizaban como proceso de comunicación emocional.

El análisis más detallado, en el que se consideró los efectos combinados de edad y de emoción, reveló que esta capacidad era más fuerte para la utilización de segmentos con emociones tristes y felices; mientras que para las emociones de miedo y cólera fueron menos intensos. Finalmente, destacan que los niños de cinco años fueron capaces de expresar el significado emocional a través del movimiento expresivo tanto para la felicidad como para la tristeza, mientras que los niños de cuatro años promulgaban las señales de emoción apropiadas para comunicar con eficacia la emoción de tristeza.

Coincidimos con Boone y Cunningham (1998) en que el baile unido a la transmisión emocional genera un lenguaje corporal que es, normalmente, reconocido por el receptor y, además, la música como generadora de emociones es un recurso frecuentemente utilizado en la EC tanto para incentivar una emoción como para conseguir una relajación.

Encontramos un novedoso acercamiento para el reconocimiento de estados emocionales interpretados, basados en el análisis de movimiento del cuerpo y el gesto expresivo, realizado por Castellano, Villalba y Camurri (2007). En dicha investigación proponen un método para el análisis de comportamiento emocional basado en la clasificación directa de serie de tiempos y en un modelo que proporciona indicadores que describen la dinámica de señales de

Cuerpo emocional

movimiento expresivas. Utilizaron la expresividad del movimiento para inferir en las emociones y, en particular, se introdujo en el método el análisis de comportamiento emocional basado en un modelo que proporciona descriptores de la dinámica del movimiento expresivo y la clasificación de series de tiempo.

Dentro de este estudio, investigaron el papel de la expresividad del movimiento frente a la forma en el gesto. Según estos investigadores ningún otro estudio publicado ha abordado la clasificación de emoción fuera del contexto de intragesto utilizando información de movimiento dinámico. Los resultados mostraron señales de movimiento expresivo que permiten discriminar entre "alta" y "baja excitación" emocional y "positivas" y "negativas" emociones. Este resultado parece interesante ya que utilizaban los gestos con la misma forma generando emociones distintas.

Concluyeron indicando que la expresividad de movimiento permite distinguir las cuatro emociones consideradas (ira, placer, alegría y tristeza). Consideran su trabajo aplicable a diferentes ámbitos para complementar otras modalidades en un sistema de reconocimiento de fusión multimodal. Apuntan que, sin embargo, para ello es necesario recoger más datos para nutrir este tipo de sistemas y, plantean futuros trabajos, con la inclusión de pruebas perspicaces para verificar cómo las emociones interpretadas son percibidas por la gente.

Considerar el trabajo de Castellano, Villalba y Camurri (2007), dentro del ámbito educativo, nos parece un proceso de investigación que puede despejar ciertas penumbras que aún existe en relación a la expresividad del movimiento vinculado a las diferentes emociones. El hecho de analizar el movimiento del cuerpo y, el gesto expresivo mediante los tiempos y la dinámica del movimiento pudiendo incluso, averiguar la intensidad emocional que se expresa. Nosotros hemos utilizado parte de este modelo, ya que, con los mismos patrones de juego o acciones de movimiento vinculábamos dos diferentes emociones (alegría e ira) y, también, realizábamos diferentes intensidades de dichas emociones, aunque no hemos realizado una medición sobre la dinámica y tiempos del movimiento corporal, sí creemos que puede ser una importante vía para el estudio y profundización dentro de la EC.

En relación a una recomendación de Castellano, Villalba y Camurri (2007) que proponen verificar cómo las manifestaciones emocionales son percibidas por la población Stienen y De Gelder (2011) evalúan, mediante experimentos separados, tres expresiones corporales temerosas, enojadas, felices y neutrales

Cuerpo emocional

con máscaras como elementos interactivos. Posteriormente, los participantes debían indicar su grado de fiabilidad en cada una de ellas. Se constató que el método aportaba confianza a los observadores. Sin embargo, se confirmó una falta de covarianza entre el objetivo y mediciones subjetivas cuando los participantes debían evaluar expresiones corporales temerosas, aunque esto no se produjo cuando los participantes debían evaluar expresiones corporales felices o enojadas.

Más concretamente, en la recopilación de información del valor del mensaje emocional de expresiones dinámicas vinculado a patrones temporales de eventos conductuales faciales, la mirada y las posiciones de la cabeza With y Kaiser (2011) realizaron una investigación con las emociones: placer, hostilidad y vergüenza. En dicho estudio afirmaron que existe una asociación definitiva entre las secuencias conductuales y la percepción del valor emocional del mensaje transmitido por las expresiones emocionales dinámicas utilizadas. También señalan que siguen con sus investigaciones para perfeccionar el sistema de recogida de información. Al mismo tiempo, indican que los datos recogidos en este estudio constituyen un primer paso crítico para alejarlos de los datos de reconocimiento de expresiones estáticas prototípicas.

En la línea de estas dos últimas investigaciones pensamos, al igual que Stienen y De Gelder (2011), que la utilización del cuerpo y su movimiento como instrumento comunicativo resulta bastante fiable para los observadores (receptores) del mensaje corporal expresivo, como así se desprende de su estudio. Aunque, apuntan que en cuanto a la emoción de miedo no se alcanzó el objetivo en la evaluación de expresiones corporales temerosas; es por esto, que como hemos señalado anteriormente de acuerdo con Castellano, Villalba y Camurri (2007) sería interesante profundizar en esta cuestión, ya que la deficitaria interpretación de emociones puede ser la causa de situaciones diferentes a las esperadas, como así lo indica Goleman (2006) en relación a la interpretación emocional en los niños: *"... comparten el mismo error de percepción que les lleva a ver burlas dónde no las hay..., a tergiversar los actos más inocentes como si fueran verdaderas amenazas y a responder, con demasiada frecuencia, de manera agresiva"*.

Sin embargo, With y Kaiser (2011) a través de expresiones dinámicas faciales, de cabeza y mirada muestran que los datos fueron de correlación entre las secuencias y la percepción emocional, pero, apuntan que según sus datos se alejan de las expresiones estáticas prototípicas. No creemos que esto sea contradictorio, sino que precisamente indica que puede haber variables (movimientos, gestos, mirada, entre otros elementos) que pueden representar

diferentes emociones, lo importante, es trabajarlos para abrir el abanico de posibilidades interpretativas y, así conseguir un mayor entendimiento físico-emocional.

3.7. La actividad física y la salud emocional.

En relación a la salud, Martinsen (2008) afirma que los trastornos mentales son problemas de salud pública importantes y, entre los más comunes, se encuentran la depresión y la ansiedad, que junto con los trastornos musculo-esqueléticos constituyen las principales bajas por enfermedad y las pensiones por invalidez. Las terapias psicológicas, así como farmacológicas también han documentado sus efectos y entre las intervenciones psicológicas, la terapia cognitivo-conductual (TCC, en inglés CBT) tiene un amplio estudio al respecto. La magnitud del problema hace que el sistema de salud no pueda satisfacer la totalidad del tratamiento, lo que facilita las estrategias de autoayuda, que la población puede adoptar por sí misma o con la ayuda de los demás, siendo el ejercicio físico propuesto como una estrategia de este tipo. En su estudio, uno de los objetivos fue presentar un amplio panorama de la investigación en la eficacia del ejercicio físico en la prevención y el tratamiento de la depresión y la ansiedad. Tuvo en cuenta las publicaciones relacionadas en cuanto a la dosificación, el cumplimiento y, finalmente, el ejercicio físico fue analizado en términos de la teoría cognitiva conductual. En sus conclusiones indica la importancia de acercar la responsabilidad activa de la propia salud. Y que los beneficios de salud mental sustanciales pueden ser alcanzados adoptando un hábito de ejercicio regular y el potencial del ejercicio físico puede ser mejorado integrándolo con la teoría cognitiva conductual

Según Dunton y Vaughan (2008) las consecuencias afectivas de futuro éxito y fracaso afectan a la actividad física de una manera similar, independientemente, de si la actividad física ha sido iniciada o se mantiene. En general, entre sus conclusiones sugieren que la vinculación emocional orienta hacia la realización de actividad física, lo que puede ser eficaz para promover su mantenimiento. Reflexionan sobre el poder de los materiales, campañas y las estrategias de asesoramiento que acentúan las consecuencias positivas emocionales, pudiendo estimular el comportamiento hacia la iniciación de actividad física entre los individuos que son inactivos y animar a individuos activos a sostener esa conducta.

Cuerpo emocional

Consideramos que la actividad física habitual, como estrategia de autoayuda, puede prevenir o tratar dos emociones negativas para la salud como son: la depresión y la ansiedad. Dunton y Vaughan (2008) enfatizan que la vinculación emocional guía hacia la realización de actividades físicas, siendo estas capaces de fomentar su mantenimiento. Es decir, la utilización de emociones puede provocar vinculaciones directas hacia la actividad física y su continuidad, concretamente, las emociones positivas según Tafticht y Csillik (2013), Eeckhout, Francaux, y Philippot (2012) promueven cambios de conducta, logrando una actividad física frecuente. Es evidente nuestra labor dentro de la consecución de actividad física, ya que a través de la EC, el cuerpo entra en movimiento con emociones que pueden generar la conexión con actividades placenteras y duraderas.

Nguyen-Michel y cols. (2006) realizaron un estudio transversal de estudiantes de diferentes etnias masculinas y femeninas de tres universidades en el sur de California para examinar la relación entre actividad física y dos índices de estrés. Se utilizaron cuestionarios para evaluar una serie de construcciones psicosociales y conductuales, incluyendo la percepción de estrés, molestias y la actividad física. Encontraron diferencias entre género, etnia y universidad en niveles de actividad física, estrés percibido y molestias. Se descubrió una relación negativa significativa entre la actividad física y molestias, es decir, a mayores niveles de actividad física menores niveles de molestias. La asociación entre la actividad física y el estrés percibido fue similar, es decir, no hubo ninguna asociación significativa entre la actividad física y el estrés percibido.

Como hemos indicado, con anterioridad, el estrés se suele experimentar y es difícil, o casi imposible, reducir la exposición a situaciones estresantes, lo interesante y saludable es reforzar conductas que lo minimicen y puedan llegar a ser un buen antídoto. Aunque el estrés no es una emoción, sí afecta al mundo emocional, la percepción de diferentes emociones cuando el estrés aflora es dispar, pues una situación de estrés mantenida y constante en el tiempo puede repercutir de forma negativa, alterando el proceso emocional (De Prado y Charaf, 2000). Por otro lado, el estrés puede ser una respuesta limitada de la conciencia emocional (Infrasca, 1997). Por el contrario, parece ser que la alegría produce efectos inversos a los que se consideran en las situaciones de estrés (Carpi, Guerrero y Palmero, 2010).

A tenor de lo expuesto y, teniendo en consideración, además, el estudio de Nguyen-Michel y cols. (2006) creemos que el estrés tiene unos efectos deletéreos sobre la salud y, este estudio viene a corroborar las implicaciones

Cuerpo emocional

físicas y mentales que se pueden prevenir gracias a programas para estudiantes, en este caso universitarios, con la utilización de estrategias mediante la actividad física para la reducción de estrés y promoción de la salud. Concretamente, una actividad física como es la EC que, en nuestro caso, la realizamos mediante una emoción positiva (la alegría) creemos que posibilita la consecución de niveles más bajos de estrés y, además, como ya señalábamos en el capítulo 1, nos parece interesante, o más bien, importante realizar este tipo de actividades, no sólo en las primeras etapas educativas, sino el resto de nuestra vida, como bien indica este último estudio, niveles universitarios.

Encontramos un estudio para pacientes diagnosticados de ansiedad generalizada, pánico y fobia social de la mano de Merom y cols. (2008) en el que utilizan actividad física (paseo o caminatas) junto con la terapia cognitivo conductual grupal (GCBT). Entre las medidas de pre y post-tratamiento se incluyeron el autoinforme de depresión, ansiedad, estrés y medidas de la actividad física. Como resultado encontraron reducciones significativas en las puntuaciones de estrés, ansiedad y depresión en todos los pacientes después del tratamiento completado. Como conclusiones sugieren que la mejoría en los resultados de salud mental fue mayor entre aquellos que recibieron este tipo de intervención. Según sus opiniones, las ventajas añadidas de este tratamiento fueron más marcadas para pacientes con fobia social, que con los de orden de pánico o de ansiedad generalizada. Destacan que el proceso "de adoptar" un modo de vida activo fue asociado con ventajas psicológicas.

Lo que nos parece relevante del estudio de Merom y cols. (2008) es cómo la práctica de actividad física puede mejorar un tratamiento en enfermedades de ansiedad, pánico o fobia social, minimizando los niveles de estrés, ansiedad y depresión. Evidentemente, nuestra apuesta y defensa es la EC como actividad física, pero también es verdad que cada individuo tiene su particularidad, es decir, la posibilidad, o no, que entraña realizar cierto tipo de actividades físicas puede ser inalcanzable para ciertos colectivos. Destacamos el hecho de poder tratar dichas enfermedades mediante la actividad física, somos más de prevenir que curar, por lo que entendemos que si estas medidas ocasionan una mejoría en pacientes diagnosticados podría mejorar o minimizar los impactos de estrés, ansiedad o depresión con la realización de actividades físicas y, ahora sí, ¿por qué no?, mediante la utilización de la EC, una actividad física que se puede practicar por la gran mayoría de individuos. No hemos encontrado demasiadas investigaciones a este respecto, pero nos parece una vía muy interesante de estudio.

Cuerpo emocional

En esta misma línea, al parecer, la actividad física ejerce efectos positivos a los trastornos de ansiedad y, también, realiza un efecto antiinflamatorio y anti-oxidativo y de tensión de nitrógeno (O&NS) al agente que potencialmente ejerce efectos positivos sobre la neuroplasticidad (una propiedad del sistema nervioso que le permite adaptarse continuamente a las experiencias vitales, en respuesta a la información nueva, a la estimulación sensorial, al desarrollo, a la disfunción o al daño) y, sobre la expresión de las neurotrofinas (proteínas que favorecen la supervivencia de las neuronas) en la patogénesis de humor y desórdenes de ansiedad. En esta línea Moylan y cols. (2013) repasan las relaciones mutuas entre desórdenes de ansiedad, la actividad física y la inflamación y O&NS, explorando si la modulación de la inflamación y O&NS puede mantener el efecto positivo de la actividad física sobre desórdenes de ansiedad.

Ambas (la reuoplasticidad y la neurotrofina) están relacionadas con la salida de la rutina, con la interrelación de situaciones nuevas que, precisamente, es uno de los elementos fundamentales en la EC, ya que, utilizamos la creatividad mediante prácticas corporales, fomentando de esta manera novedosas y originales respuestas corporales en los participantes. Es decir, si se ha investigado de forma aislada la actividad corporal sin haber contemplado el factor novedoso que alberga la EC, creemos que los beneficiosos podrían ser significativos. Dentro de este ámbito, encontramos como recomendaciones en las conclusiones de Moylan y cols. (2013) que el tipo de prácticas debería tenerse en cuenta en las investigaciones para la comprensión holística de desorden de ansiedad e informar del desarrollo de programas de prácticas corporales satisfechos a efectos positivos sobre desórdenes de ansiedad. Añaden que las recomendaciones pueden diferir potencialmente a través de diferentes trastornos de ansiedad o poblaciones. Ponen como ejemplo un estudio reciente que ha demostrado diferencias de género en la respuesta de los síntomas depresivos y de ansiedad a diversas formas de prácticas corporales; en hombres benefician más una actividad vigorosa mientras que a las mujeres les resultan más beneficiosas formas menos intensas de actividad física (Asztalos y cols. 2010).

En esta misma línea, hemos reiterado, que tener en cuenta las características de personalidad junto al tipo de actividades corporales que vinculan emociones positivas, sería una magnífica aportación dentro del mundo de la educación para concretar y optimizar una programación con elementos de máxima participación en el alumnado. Aunque nuestro ámbito de acción no corresponde a enfermedades y/o patologías, sino a alumnos de un sistema educativo, creemos que, indiscutiblemente, la prevención es una realidad

Cuerpo emocional

importante como mejora de vida y como desarrollo de conductas saludables que benefician al individuo y a su conjunto

Entre los análisis de DeBoer y cols. (2012) se reveló que la actividad física de intensidad moderada (MPA) mitigó la relación entre comer y atracones de comida, así como la ansiedad elevada (AS) no se relacionó con atracones entre quienes con frecuencia se involucraron en MPA. Sin embargo, los que no participaron en MPA sí se vincularon a atracones. La actividad física moderada de intensidad vigorosa (VPA) en la dirección opuesta que la relación entre comer y atracones fue importante entre las personas de altos niveles de VPA, aunque fue menos significativo entre las personas de bajos niveles de VPA.

Señalamos en el capítulo 1 y 2 que tanto la clase/tipo de personalidad como las distorsiones cognitivas, que son síntomas de trastornos o desordenes emocionales, contribuyen a trastornos fisiológicos y orgánicos e incluso afecta a conductas perjudiciales para la salud como son los trastornos alimenticios. En este caso particular, que acabamos de citar, se trata de una elevada o excesiva alimentación. Creemos que la práctica corporal moderada y continua es beneficiosa como reguladora de posibles trastornos, pero algo que nos parece también muy importante y, por lo que hemos apostado desde el principio, es por el reconocimiento emocional, es decir, reconocer qué nos genera esa ansiedad. Pensamos que el primer paso para poder autorregularnos es, precisamente, reconocer emocionalmente qué nos sucede (qué provoca esa ansiedad) para así poder realizar las acciones o conductas necesarias para solucionar o evitar esas emociones perjudiciales para nuestra salud (física y psicológica). Apoyándonos, de forma simultánea, con actividades corporales que pueden fortalecer esas conductas saludables. En nuestro caso particular, mediante la EC, insistimos en el reconocimiento emocional a través de la actividad corporal como paso previo a la solución a nuestra alteración emocional, la cual nos puede generar emociones negativas continuadas como sucede con la ansiedad.

En relación al vigor de las prácticas corporales (uno de los elementos que medimos en nuestras sesiones de EC es el vigor) creemos que es importante tenerlo presente en relación a programar actividades corporales, pues, como se muestra en el estudio también afecta de forma positiva a minimizar el exceso de alimentación de forma compulsiva. Una reflexión en este sentido sería el realizar un estudio previo al alumnado para comprobar las actividades físicas que les reportaría mayor vigor e incluirlas dentro de las programaciones de EF en las unidades didácticas de EC.

Cuerpo emocional

Para Rasciute y Downward (2010) la actividad física tiene un efecto positivo tanto sobre la salud individual como sobre el bienestar

Desde el inicio de nuestra investigación hemos remarcado que el trabajo emocional puede repercutir de forma positiva para la consecución de un estado saludable (físico y mental). El estudio de Rasciute y Downward (2010) corrobora que la práctica corporal aporta un efecto positivo al bienestar y a la propia salud.

Al mismo tiempo Sylvester y cols. (2012) contemplan en su estudio examinar el rol de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como mediador potencial de la relación entre la actividad física y la mejora de la salud (HEPA) y el bienestar. Entre sus resultados de análisis de trayectoria mostraron que el esfuerzo en las actividades HEPA, en contraposición con frecuencia o duración de HEPA, predijo bienestar.

Como hemos señalado, en el capítulo 1, el bienestar en EF se considera uno de los objetivos dentro del sistema educativo y, en el capítulo 2, que las especies con capacidad para aprender son aquellas que procuran mantener su bienestar. Dicho esto, según estos estudios la actividad física evidencia un bienestar, ya que, la EC no sólo es una práctica corporal sino que es una actividad corporal que, precisamente, entre sus objetivos está lograr un placer/disfrute consecuencia directa que conlleva a la consecución de bienestar que, a su vez, genera y mejora la salud.

Mason y Kearns (2013) usaron una novedosa combinación entre las medidas de bienestar mental (WEMWBS) y la actividad física (IPAQ). Adoptaron un enfoque de modelado multinivel, examinando las asociaciones de bienestar mental con la actividad física y un conjunto de características personales y residenciales. En sus conclusiones encontraron una relación significativamente positiva entre todos los niveles de ejercicios corporales (bajo, medio y alto) y las medidas de bienestar mental, concretamente, añadían que los beneficios de bienestar mental pueden ser mayores en los que el promedio era relativamente bajo.

Este estudio refleja, por un lado, que la práctica corporal y la salud mental están interrelacionadas y, por otro, que las personas más desfavorecidas, es decir, las que sus niveles de bienestar mental es más bajo, obtienen, además, unos resultados significativamente más positivos. Nuestro sistema educativo defiende/promueve la igualdad de oportunidades para todos

Cuerpo emocional

y cada uno de sus miembros. Pensamos que un trabajo mediante la actividad corporal que promueva un bienestar mental utilizando las emociones y fomentando las emociones positivas debe ser incluido en todas las programaciones educativas de EF y, especialmente, en EC.

3.7.1. El cuerpo en movimiento junto al bienestar psicofísico.

Con un enfoque psicológico-terapéutico, encontramos un artículo del proyecto formativo que desarrolla un equipo interdisciplinario que trabaja con pacientes oncológicos terminales y sus familiares son: Carpené, Sartori y Osorio (2010). Entre sus objetivos se encuentra la escucha del propio cuerpo y la manera de entrar en contacto con el espacio del otro, utilizan el masaje y movimiento-danza, según indican, estos instrumentos contribuyen a que sean más conscientes de que cada elemento, los ojos, la voz, las manos, la respiración, los pensamientos y las emociones "toca al otro". En sus resultados, que se articulan en categorías preestablecidas siguiendo los objetivos del proyecto, observan un aumento de la percepción corporal, la promoción y el mantenimiento de un espacio de bienestar psicofísico para los operadores, la mejora de la calidad asistencial y de la dinámica grupal. Como elemento final confirman que este tipo de propuestas formativas cobran sentido si se garantiza una copresencia de reflexión-acción, trabajo con el cuerpo y espacios para la reflexión y la discusión.

La visión del cuerpo como instrumento de entrada y salida (en relación al contacto, no necesariamente físico) con el entorno (espacio e individuos) como percepción para el conocimiento del propio cuerpo, de emociones, de sensaciones y, como forma de comunicación corporal parece ser uno de los objetivos del estudio de Carpené, Sartori y Osorio (2010) a través del movimiento-danza. Desde la EC hemos insistido en el uso del movimiento corporal, incluyendo la danza desde una perspectiva de toma de contacto con el compañero de "escucha" para poder responder/corresponder a éste. Al mismo tiempo Carpené, Sartori y Osorio (2010) afirman que este tipo de formación cobra sentido si se incluye una reflexión y discusión, concretamente, es una de las partes que incluye la EC en la finalización de cada sesión.

Es clara nuestra vinculación con esta investigación en el sentido de que el conocimiento y, la experimentación corporal desarrollan un lenguaje acorde con las demandas que se presente en nuestro entorno. Aunque nuestro aporte nada tiene que ver, o más bien poco, con este estudio, sí creemos que la utilización del movimiento corporal aporta una "sensibilidad" extra importante

Cuerpo emocional

en nuestra vida, en la comunicación con el resto de individuos que comportan nuestro mundo y, es por esto que estamos de acuerdo con Carpené, Sartori y Osori en que este hecho conlleva a un bienestar psicofísico y una mejora grupal.

La expresión primitiva (PE), que utilizó Margariti y cols. (2012), es una forma de terapia de danza que ofrece ventajas físicas y neurofisiológicas. En PE se utiliza el juego, el ritmo, la danza y el canto. Este trabajo se aplicó a pacientes psiquiátricos (trastornos psicóticos y depresivos). Se encontraron que una duración relativamente corta de tratamiento PE condujo a cambios observables en el estado psicológico, el comportamiento y la fisiología cerebral. Concretamente, unos pacientes experimentaron un aumento en su nivel de felicidad, otros expresaron una actitud positiva para el proceso de PE mediante la utilización de asociaciones de la palabra apropiada y otros pacientes exhibieron (un subconjunto de paciente) un aumento en la actividad de EEG (es un indicativo de estado despierto relajado en adultos). Como recomendaciones apunta que PE puede añadirse a otras metodologías de terapia de danza que han mostrado ser prometedores enfoques terapéuticos en poblaciones psiquiátricas.

Hemos indicado en diferentes secciones que la danzaterapia o terapia movimiento es utilizada como forma de terapia. Concretamente en este estudio en el que se utiliza el juego, el ritmo y la danza (elementos que se utilizan comúnmente en EC) se evidencia un aumento en el nivel de alegría. Obtenemos, en conclusión, que si en pacientes con trastornos psicológicos consiguen estas actividades un alto estado de ánimo de alegría; en alumnos que no padecen trastornos psicológicos resultarían igual de beneficiosos o, al menos, aumentaría el estado de alegría en los participantes de las actividades corporales de EC.

En relación a la supervisión de la psicoterapia encontramos un trabajo de Panhofer y cols. (2011) en el que toma una nueva imagen en los métodos, realiza una distinción entre el conocimiento verbalizado y el conocimiento derivado del cuerpo, sin la intervención del pensamiento consciente. De los modelos desarrollados, uno, un modelo de autocontrol, se presenta aquí como un ejemplo práctico de cómo acceder a los conocimientos del cuerpo, al reflexionar sobre la práctica día a día. Los autores sugieren que la integración del movimiento y de la escritura puede ser beneficiosa, no sólo, para la supervisión clínica en psicoterapia de movimiento de danza, sino también, para psicoterapias del cuerpo, terapias de artes y para los enfoques verbales de

Cuerpo emocional

supervisión de la psicoterapia que pretenden integrar y explorar la experiencia corporeizada. En esta investigación destacan:

- Que el conocimiento se puede lograr a través del cuerpo en movimiento y sin la intervención del pensamiento consciente.
- No toda experiencia corporeizada puede o debe ser verbalizada.
- Movimiento y escritura pueden ser beneficiosos para la supervisión clínica en psicoterapia de movimiento de danza, la psicoterapia corporal, terapias de artes y para otros enfoques verbales de supervisión de la psicoterapia que pretenden integrar la experiencia corporeizada.

En el análisis de los resultados, de este estudio, mostraron que los investigadores fueron capaces de profundizar su conexión con su contratransferencia personal participando en las prácticas, facilitando una fuente vital de conocimiento tácito y de memoria del cuerpo.

Hemos hablado en este capítulo sobre la utilización de la actividad física como tratamiento o mejora de la salud, concretamente, entre las características de EC se encuentran principalmente el cuerpo en movimiento, es por esto, que nos ha parecido interesante introducir este artículo en el que se utiliza el movimiento-danza como uno de los elementos en la psicoterapia. Según Panhofer y cols. (2011) el conocimiento se puede lograr a través del cuerpo en movimiento y sin la intervención del pensamiento consciente, añade, que no toda experiencia corporeizada puede o debe ser verbalizada.

Compartimos estas aseveraciones ya que corresponden con lo que hemos defendido desde el principio de nuestro estudio, el cuerpo "habla", "nos habla" y, hay que saber "escuchar/lo" (al propio y al ajeno) dejándolo que se exprese para poder saber qué siente, percibe y/o experimenta y, muchas veces, las palabras no alcanzan a expresar las emociones, sensaciones o vivencias que experimentamos. Por ello, una utilización del cuerpo en movimiento como forma de lenguaje corporal puede ayudar a conocernos/conocer al otro y saber cómo el entorno nos afecta mediante actividades que abarca la EC.

En esta misma línea Payne (2009) realizó un estudio con pacientes con síntomas médicamente inexplicables (MUS) crónicos (más de 2 años) acompañados por ansiedad/depresión moderada, utilizando un enfoque de cuerpo-mente derivado de la danza movimiento psicoterapia (DMP). Los resultados mostraron que esta intervención, particularmente debido a su

Cuerpo emocional

naturaleza de apoyo en un grupo facilitado por un psicoterapeuta de movimiento, permitió a los participantes aumentar sus niveles de actividad, reducir la angustia del síntoma corporal, aumentar la autogestión de la salud, mejorar el bienestar general y realizar cambios positivos en sus vidas. Además, el medicamento fue reducido o estabilizado. Este estudio ha demostrado que pacientes con MUS pueden beneficiarse significativamente de un enfoque que utiliza intencionalmente la interrelación de cuerpo y mente para promover el cambio en las percepciones y comportamiento en el cuidado de la salud.

En la investigación de Payne (2009) se desprende que la utilización cuerpo-mente reduce la angustia del síntoma corporal, mejora el bienestar general, promoviendo percepciones y comportamientos saludables. No somos terapeutas, ni pretendemos serlo, pero sí creemos que si estos resultados benefician a pacientes diagnosticados, el trabajo corporal vinculado a emociones puede resultar beneficioso para percibir nuestras propias tensiones, al ser conscientes de nuestra emociones generadoras de tensiones, podría llevar a conductas o comportamientos más adecuados/positivos/saludables y beneficiosos para nuestro cuerpo-mente.

Hemos indicado que los trastornos emocionales están relacionados con conductas perjudiciales o no saludables para las personas. Entre otros comportamientos insalubres está la alimentación compulsiva. Meekums y cols. (2012) realizaron una investigación con un grupo de mujeres con sobrepeso que presentaban un trastorno emocional vinculado a la comida (comer emocional). Aplicaron un tratamiento con la Danza Movimiento Terapia (DMT) y los participantes mostraron una menor angustia psicológica, angustia de la imagen corporal y aumentó la autoestima. También, relataron que el alimento emocional se redujo en los grupos de DMT y en los que practicaban ejercicio.

Entendemos que es, sumamente, importante el conocimiento de las emociones para poderlas encauzar y gestionar, de manera apropiada, evitando que su deficiente/inapropiado/incorrecto entendimiento pueda ocasionar conductas en detrimento de nuestra salud. Una actividad física unida a un trabajo emocional beneficia tanto a nuestro cuerpo (físico) como a nuestra mente (emociones). En nuestro caso, creemos que realizando este tipo de actividades desde los primeros años de vida, en la escuela, puede prevenir futuras conductas nocivas que derivarían, por ejemplo, en sobrepeso.

3.7.2. La actividad corporal y la felicidad.

La relación entre la participación en actividad corporal y la felicidad que genera fue investigada por Huang y Humphrey (2012), en Estados Unidos. Indicaron que los individuos que viven en un país con un mayor acceso a instalaciones deportivas son más propensos a participar en actividades físicas y, también, que poseen una mayor satisfacción de vida. Tanto hombres como mujeres ganan felicidad en la participación y, concretamente, los hombres parecen beneficiarse más de la participación que las mujeres.

Dentro de nuestra investigación realizamos una práctica de la experimentación de la alegría (felicidad) en las actividades de EC. A tenor de lo expuesto, en este último estudio la actividad física repercute de forma positiva con un mayor grado de satisfacción de vida. Según esta conclusión, de forma general, la práctica corporal aporta satisfacción, entendemos que si además, de forma concreta, las actividades se vinculan directamente a esta emoción (la alegría), todo nos hace pensar que se puede fomentar/aumentar/desarrollar una ampliación en la satisfacción de vida. Por otro lado, que no se beneficien en el mismo porcentaje las mujeres de la participación de las instalaciones deportivas que los hombres, quizá, pueda ser debido a que el tipo de actividades que se ofertan sean de hegemonía masculina.

Durante ocho semanas, Gatab y Pirhayti (2012), realizaron actividades corporales para medir los resultados de estados físicos, felicidad, depresión, disfunciones sociales e índices de salud general. Dentro de los resultados indicaron un aumento significativo en la escala de felicidad, principalmente en prácticas grupales. Entre sus conclusiones destacan el hecho de que desde una perspectiva cognitiva se puede decir que tener diversión, intimidad, calidez y felicidad dentro de las prácticas corporales, gracias a su naturaleza dinámica y la interacción del individuo con el medio ambiente y sus compañeros, puede fortalecer la moral, el pensamiento positivo y la autoconfianza lo que conlleva a aumentar la felicidad.

Tras estas conclusiones poco podemos añadir, desde nuestro punto de vista, coincidimos totalmente con las aseveraciones de Gatab y Pirhayti (2012). Creemos que una práctica corporal desde la EC dónde se realiza actividades con el cuerpo, con todo el grupo (compañeros de aula, trabajo, amigos, conocidos, entre otros), priorizando el placer/disfrute/diversión, con contacto (intencionado) físico/corporal (lo que estrecha lazos y aumenta la confianza, creando un vínculo íntimo) nos hace pensar que, efectivamente, fortalece el

Cuerpo emocional

pensamiento positivo, aumentando el estado de ánimo de la felicidad, lo que refuerza el estado anímico y la autoconfianza. Si, además, como en nuestro caso concreto dentro de las actividades fomentamos el trabajo emocional de la alegría, creemos que es, indudablemente, beneficioso para la salud de los individuos que las practican.

Una de las emociones que experimentamos en nuestra vida es la soledad. Esta emoción unida a etapas de vida críticas, como puede ser la vejez (de la que hemos señalado un estudio en el que se pretendía positivar esa etapa), puede acelerar o incrementar efectos perjudiciales en los individuos. En esta línea Newall y cols. (2013) utilizó la felicidad como moderadora entre las consecuencias insalubres de la soledad como predicción sobre la actividad física y la mortalidad. Entre sus resultados sugiere que la felicidad tiene la capacidad de neutralizar los efectos insalubres de la soledad sobre las actividades corporales y la mortalidad.

Nuestra aportación a esta investigación tiene que ver con la vinculación de las emociones positivas (como la felicidad, alegría, amor, entre otras) con las actividades de EC. Realizar esta clase de ejercicios desde etapas tempranas, puede convertirse en un hábito, lo que puede minimizar efectos negativos que se presentan día a día o en situaciones concretas de la vida ayudando a canalizarlas, extrayendo la parte positiva, alargando y mejorando nuestra calidad de vida.

3.7.3. El ejercicio físico y otras emociones.

Para Bellows-Riecken, Mark y Rhodes (2013) las creencias relacionadas con la actitud afectiva para la participación en actividades corporales son: la participación social, el estado/percepción del cuerpo agradable/positivo, la estima, la mejoría psicológica y el placer. Por el contrario, las creencias afectivas negativas, más comunes, eran: cuestiones relacionadas con el tiempo, la insatisfacción física, el entorno de la actividad corporal y la necesidad/obligación.

Coincidimos con Bellows-Riecken, Mark y Rhodes (2013) en que promover el disfrute y fomentar la variedad en las actividades corporales puede ser eficaz para la consecución de su práctica. Al mismo tiempo, dotar de importancia a ambientes agradables y, resaltar la interacción social como una estrategia no, simplemente, como una norma o una forma de apoyo en la investigación del comportamiento, pueden ser importantes. En nuestra

Cuerpo emocional

intervención hemos resaltado el placer durante las actividades corporales y, de forma simultánea, hemos potenciado la interacción con los compañeros (con todos) e incluso el elemento del contacto físico lo hemos introducido como estrategia para desarrollar/ampliar la interacción social y la confianza entre iguales. Finalmente, el lugar dónde se realiza las prácticas corporales, que en nuestro caso fue en aulas del propio centro, no en el patio del colegio como habitualmente se practican las actividades de EF.

Los vínculos entre los niveles de tiempo de ocio/libre/total con actividades físicas placenteras fueron asociados por Pickett, Yardley y Kendrick (2012) a niveles bajos de depresión. Encontraron mejoras en la práctica corporal, la auto eficacia medida por el tiempo de ocio, la depresión y la relación física por la mejora del afecto positivo (PA).

Son varios los artículos que hemos encontrado que utilizan o vinculan el placer a las actividades físicas como formas de mediar o mejorar emociones negativas. Compartimos/practicamos esta manera de encauzar las actividades corporales (desde el disfrute/placer), nos parece de suma importancia. En primer lugar, como vía de prevención de emociones negativas continuadas que pueden perjudicar nuestra salud, generando ansiedad y depresión y, por otro, como potenciador de emociones positivas que refuerzan la aceptación, la autoestima y favorecen la satisfacción de vida.

McKercher y cols (2012) asociaron la actividad física al humor deprimido entre niños de siete a quince años, encontraron que el aumento de prácticas corporales en chicos de secundaria disminuía el humor deprimido. En el caso de las chicas la disminución de humor deprimido fue en las estudiantes de primaria.

Según nuestras comprobaciones, no en todas las investigaciones se tiene en cuenta el sexo, es decir, hemos encontrado mayoría de estudios vinculados a la actividad corporal con el sexo masculino. Realizamos esta pequeña apreciación ya que el tipo de ejercicio físico que se realiza en primaria difiere del que se realiza en secundaria. Al parecer, las actividades que se realizan en etapas superiores (en este caso concreto en secundaria) suelen enfocarse más a ejercicios de competitividad y consecución de éxito. Creemos que los resultados de este estudio en el que encontraron una mayor disminución en el humor deprimido en niñas en primaria que en secundaria y en niños fue al contrario, puede ser debido precisamente al tipo de actividades que se realizan. Entendemos, que los ejemplos de prácticas corporales que se realiza deberían

Cuerpo emocional

adaptarse a cada individuo para optimizar los resultados tanto en niños como en niñas. A pesar de todo, coincidimos con McKercher y cols (2012) en que las actividades corporales disminuyen el humor deprimido.

Las situaciones y etapas de la vida a las que estamos expuestos son difíciles de evitar, sobre esto ya hemos indicado, por ejemplo, que es complicado o imposible impedir la exposición al estrés. Al mismo tiempo, hemos señalado que, sin embargo, la senda para enfocar esas situaciones de estrés sí que puede ser importante para nuestra salud. En relación al descontento en una etapa de la vida, como es la vejez, Klusmann y cols. (2012) realizaron un estudio a mujeres mayores de setenta años y aplicaron una intervención de prácticas corporales durante seis meses. En líneas generales observaron un efecto beneficioso sobre el descontento del envejecimiento.

Nuestro enfoque/estudio poco o nada tiene que ver con la vejez ya que nuestra intervención es con niños. Pero lo que sí venimos señalando es que las emociones (el uso adecuado/apropiado de las mismas) sí repercuten en nuestra salud (física y mental), es decir, la forma en la que cada individuo afronta situaciones desfavorecidas puede repercutir de forma negativa o no en la salud. La vinculación de actividades corporales con un trabajo emocional positivo puede generar una calidad de vida individual que ayudaría a aceptar/superar etapas, un tanto, difíciles, críticas o complicadas. Si estas medidas, además, se toman de forma precoz, en nuestro caso con niños, sin duda, podría mitigar el impacto de situaciones arduas y, mejoraría la aceptación/superación de posibles obstáculos que aparecen o pueden a parecer durante toda su vida.

3.7.4. Las actividades físicas femenina, masculina y emociones.

Asztalos y cols. (2012) compararon la percepción de tensión y trastorno emocional que existe entre mujeres y hombres en la participación de diferentes actividades corporales. Mostraron asociaciones significativas entre la participación en paseos y actividades físicas de meditación con una apreciación de tensión y de angustia (trastorno) emocional entre mujeres y, asociaciones significativas entre participación en juegos de pelota y en deportes náuticos manifestados con trastorno emocional entre hombres. Sugieren que realizar prácticas corporales generalizadas puede ser inadecuado, por lo que recomiendan prácticas físicas apropiadas a cada individuo. Es decir, en paseos y meditaciones realizados por mujeres encontraron un elevado nivel de tensión y angustia. Al igual que pasó con las actividades de juegos con pelota y deportes

Cuerpo emocional

náuticos en el estudio realizado a los hombres, los cuales presentaron un trastorno emocional (tensión y angustia elevada).

Este estudio refleja la diferencia del estado de tensión entre hombres y mujeres dependiendo de la actividad física que se realice. Opinamos, como hemos reiterado, que las actividades corporales deben adecuarse a la personalidad y características de cada individuo. Aunque entendemos, que en principio, esto podría ocasionar un tiempo extra, aún así, creemos que los resultados que obtendríamos serían de gran utilidad para optimizar las prácticas corporales, lo que generaría su continuidad y una mejora física y mental a medio y largo plazo. Específicamente, el estado de tensión es una variable que contemplamos en nuestra investigación, en las sesiones realizadas en EC, para poder obtener unas conclusiones que puedan mejorar dichas actividades en el futuro entorno educativo.

Objetivos del estudio.

4. Objetivos del estudio.

En este capítulo indicaremos los objetivos generales y específicos, así como las hipótesis del estudio.

4.1. Objetivos generales del estudio.

Vincular las emociones y su relación con la EC, en función de las características de personalidad y de los rasgos emocionales. Proceder al análisis de los aspectos que se activan y la intensidad de los mismos con la realización de actividades emocionales de EC.

4.2. Objetivos específicos del estudio.

Utilizar la EC anexada a las emociones, positivas (Alegría) y negativas (Ira), con la finalidad de valorar, si en la realización de las actividades de EC, se apreciaba una varianza de activación de rasgos emocionales, vigor, tensión, fatiga, en función de la emoción trabajada. Averiguar en qué medida, según las características individuales, influía la percepción de las diferentes emociones trabajadas. Para la consecución de estos objetivos nos planteamos:

- Medir la vivencia individual y subjetiva emocional de las emociones; Alegría e Ira.
- Recopilar evidencia empírica, para constatar la variabilidad de las intensidades de los sujetos, que recibieron el programa de EC en relación a las dos emociones trabajadas.
- Comprobar si hay varianza entre el estado de reposo emocional del individuo y las sesiones de EC realizadas (Alegría e Ira).
- Comparar si los rasgos de personalidad influyen en las percepciones emocionales (Alegría e Ira).
- Evaluar los resultados obtenidos como forma de programar actividades de EC vinculadas a emociones positivas y negativas.

Objetivos del estudio.

4.3. Hipótesis de estudio.

Las hipótesis que se plantearon al inicio de esta investigación fueron:

No habrá varianza de rasgos emocionales con las mismas actividades de EC entre una emoción positiva (alegría) y otra negativa (ira).

Se mantendrán las intensidades de rasgos emocionales entre una emoción y otra (alegría e ira).

Se producirán cambios emocionales entre un estado de reposo y una sesión de EC.

Las características de personalidad influirán en las intensidades emocionales dentro de la intervención en las sesiones de EC.

No existirán diferencias significativas entre sexos (varones y mujeres), en cuanto a las intensidades emocionales de las dos emociones aplicadas (alegría e ira).

Muestra del estudio.

5. Muestra del estudio.

El tipo de muestra se eligió por conglomerado.

5.1. Tamaño de la muestra.

La muestra estaba formada por alumnado de edades comprendidas entre 11 y 12 años, constituida por alumnos de Primaria en un Centro Escolar de la Comunidad de Murcia, siendo un total de 46 sujetos con 2 valores perdidos. Por lo que el total de la muestra analizada fue de 44 participantes (20 niños y 24 niñas).

Diseño experimental.

6. Diseño experimental.

En este capítulo se especifica el diseño del estudio, el procedimiento, los cuestionarios utilizados, al mismo tiempo, se detalla el programa de intervención.

6.1. Procedimiento.

La intervención fue realizada por la investigadora de este estudio licenciada en Arte Dramático especialista como docente dentro de diferentes Escuelas Superiores de Arte Dramático (ESAD) en Interpretación, técnica vocal, técnicas corporales (EC, danza aplicada al arte dramático, acrobacia, técnica de movimiento, mimo y pantomima, entre otras) y como docente/ponente de EC en Centro de Profesores y Recursos de Murcia.

En primer lugar se recogió la información del Cuestionario de Personalidad para Niños (CPQ), con la finalidad de obtener las características de personalidad de cada uno de los participantes. Dicha prueba estaba compuesta por un total de 140 preguntas a responder por los sujetos.

Además, sin intervención, se verificó el cuestionario POMS (Perfil de los Estados de Ánimo) de los individuos en estado de reposo (pre-test).

Posteriormente, en cada una de las sesiones realizadas, se entregaron los 29 estados de ánimo de los que está compuesto el POMS, para ser contestado por cada uno de los individuos. Fueron un total de 8 intervenciones (4 de alegría y 4 de ira) por grupo y una en reposo, es decir, sin intervención (pre-test). Lo que hace un total de 9 cuestionarios POMS contestado por cada individuo, es decir, un total de 414 cuestionarios POMS.

Una vez finalizada la intervención se procedió a procesar los datos mediante el sistema SPSS, 15.0., y ANOVA.

Dicha intervención se aplicó a alumnado de un colegio público. Estos alumnos apenas tienen relación con actividades de EC. Elegimos dos emociones la alegría y la ira que se trabajaría en cuatro sesiones cada una y se siguió el mismo patrón de actividades para ambas emociones. Nos pareció más

Diseño experimental.

interesante comenzar por la alegría ya que como hemos señalado los alumnos tienen escasa vinculación con la EC y, como hemos apuntado en capítulos anteriores, entre las funciones de la alegría está fomentar la diversión, favorecer la manifestación de afecto o estima hacia alguien, disminuir las tensiones que se pueden generar en los ambientes interpersonales, incrementar notablemente los umbrales para la elicitación de la conducta de agresión y favorecer la relación interpersonal; lo que nos facilita el trabajo de esta materia (la EC vinculada a las emociones). Las cuatro primeras sesiones, por consiguiente, fueron de alegría y las otras cuatro últimas sesiones pertenecieron al trabajo emocional desde la EC de la ira.

Aunque somos conscientes de que en toda sesión de EC debe haber una reflexión final, por falta de tiempo, ya que sólo contábamos con unos cincuenta minutos por sesión, suprimimos ésta durante siete de las ocho sesiones y como recogida de información rellenaban los cuestionarios POMS y cuadernillo. Sin embargo, en la sesión final sí que realizamos una reflexión final en relación a las ocho sesiones acaecidas. En dicha puesta en común (aunque no sea vinculante a los resultados obtenidos), la mayoría de los participantes expresaron, que tras estas intervenciones, se sentían con más confianza hacia sus compañeros.

6.2. Cuestionarios.

- 6.2.1.- CPQ (Cuestionario de Personalidad para Niños)
- 6.2.2.- POMS (Perfil de los Estados de Ánimo).

Se realizó un CPQ (Cuestionario de Personalidad para Niños) y un POMS (Perfil de los Estados de Ánimo), antes de la intervención, en estado de reposo (pre-test).

También se pasó el POMS al final de cada una de las intervenciones (4 sesiones de alegría, 4 sesiones de ira) a cada uno de los participantes, en total 9 POMS (4 sesiones alegría, 4 sesiones ira y 1 estado reposo), el cómputo fue de 414 POMS, pero hubo 2 valores perdidos, por lo que el total de la muestra fue de 396 cuestionarios POMS analizados.

Diseño experimental.

6.3. Programa de intervención.

Sesiones de EC realizadas en la intervención.

SESIONES CON LA EMOCIÓN DE ALEGRÍA.

Sesión 1ª. ALEGRÍA.

Título: "Animales cariñosos" (30 de Octubre de 2012).

Objetivos: Desinhibición, inducción al movimiento a través de la emoción, introducción en el contacto corporal, iniciación a la emoción (alegría), experimentación emocional (intensidades) e introducción a la empatía.

Material: Claves.

Calentamiento.

En todas las sesiones la profesora participaba de forma activa cada una de las actividades. El calentamiento se realizaba durante al menos diez minutos, efectuando la actividad de "a caballito" o en brazos de lado a lado de la sala, se realizaban también carreras, cambios de rol y de parejas. Se incentivaba a los alumnos con la expresión de la emoción (alegría) con indicaciones como que se sentían contentos tanto al llevar al compañero como al ser llevados.

Desarrollo.

Durante aproximadamente doce minutos representábamos a caballos pastando, comiendo hierba fresca. Se resaltó que se sentían contentos (con intensidades de menor a mayor alegría). Nos distribuimos en parejas (mantuvimos durante las ocho sesiones el mismo orden de emparejamiento) comenzando con una intensidad de alegría pequeña con la primera pareja, se incrementaba con la siguiente pareja (ambos representaban las mismas intensidades de alegría) y así sucesivamente.

Diseño experimental.

Fase final.

La duración aproximada era de unos doce minutos, éramos bebés gato relajados, contentos, que estábamos en movimiento, y realizábamos algún contacto con algún compañero; después, nos manteníamos en estático (sin movimiento alguno) manteniendo las intensidades de alegría (de menor a mayor intensidad). Después, nos colocábamos en parejas (siempre empezábamos con la misma pareja y mantuvimos la misma distribución todas las sesiones). Uno de ellos (A) expresaba su alegría en intensidad baja mientras el otro (B) se mantenía estático (intentando percibir una sensación de alegría de la misma intensidad que la de su compañero). Realizábamos cambio de rol con la misma pareja; es decir, ahora B representaba corporalmente su alegría (intensidad baja) como gato a su compañero A que se mantenía quieto (manteniendo una intensidad baja de alegría). Posteriormente se cambiaba de compañero aumentando la intensidad A mientras el individuo B se quedaba quieto, ambos mantenían la misma intensidad de alegría y cambio de rol; así sucesivamente hasta volver con la primera pareja.

2ª Sesión. ALEGRÍA.

Título: "Osos amistosos" (6 de Noviembre de 2012).

Objetivos: Improvisación cuerpo-movimiento, introducción al uso cuerpo-emoción, utilización del contacto físico como medio de comunicación, iniciación a la interrelación corporal-grupal, introducción al contacto visual (mirada) e introducción a la empatía.

Material: Música generadora de alegría y equipo de música.

Calentamiento.

Durante diez minutos andábamos por la sala y nos hacíamos cosquillas los unos a los otros cuando se escuchaba una señal. Se indicó previamente que se podía hacer cosquillas por todas las partes del cuerpo, dando recomendaciones en zonas concretas, tales como detrás de las rodillas, en la cintura, por el cuello, en la barriga, entre otros.

Diseño experimental.

Desarrollo.

Representábamos a osos (duración aproximada diez minutos), caminando por el aula e incentivando el contacto corporal con el resto de osos (compañeros) desde un disfrute con el juego con el compañero, solicitando movilidad-contacto con todos y cada uno de los osos de la sala. De forma aleatoria debíamos mantener el contacto visual durante algunos segundos conservando esa sensación de alegría y continuar jugando como osos con los demás. Se promovió, además, el concepto grupal a través de las indicaciones de que eran una manada feliz de osos con contacto y en movimiento.

Fase final.

Con unas canciones (acordes a sus edades), nos colocábamos en parejas y ejecutábamos movimientos con una intensidad baja de alegría (se hizo especial hincapié en que no era bailar al ritmo de la música, sino, simplemente, realizar movimientos corporales con sensaciones de alegría), teniendo en algún momento contacto visual a través de la mirada de forma recíproca con el compañero. Ambos (A y B) efectuábamos movimientos con la misma intensidad de alegría y manteniendo la mirada en algún momento; se cambiaba de pareja y de intensidades hasta finalizar el círculo y volver con la primera pareja. Para concluir, seguíamos en dúos pero, esta vez, A realizaba movimientos con una intensidad concreta de alegría (seleccionada por A) y B imitaba los movimientos e intensidad de A, se cambiaba de rol y de compañeros.

3ª Sesión. ALEGRÍA.

Título. "Bailando miro al mundo" (8 de Noviembre de 2012).

Objetivos: Espontaneidad corporal con movimiento y música, experimentación cuerpo-emoción con y sin soporte musical, experimentación (intensidades) visual de la emoción, investigación en el contacto físico en relación a la intensidad de la emoción, profundización de la emoción (alegría) y profundización en la empatía.

Material: Música generadora de alegría y equipo de música.

Diseño experimental.

Calentamiento.

Al comienzo de la sesión (alrededor de diez minutos) caminamos contentos y, cuando sonaba la música, movilizábamos el cuerpo de forma rítmica expresando nuestra alegría de manera corporal (movimiento-cuerpo-emoción), incluso, si surgía podíamos realizar algún sonido corporal o vocal.

Desarrollo.

Nos distribuíamos por parejas, expresábamos de forma simultánea la emoción, mirándonos a los ojos y con movimiento corporal mientras escuchábamos una música alegre. Más tarde, A expresa su intensidad emotiva (alegría) ejecutando en algún momento un contacto físico con el compañero, cambio de rol y de compañero. Finalmente, expresábamos la emoción (alegría) con diferentes intensidades intentando hacerlo de forma rítmica adecuándonos a la música.

Fase final.

Sin música, contactábamos con alguna parte de nuestro cuerpo con un compañero (el contacto iba desde un roce en la mano hasta llegar al contacto con todo el cuerpo, un abrazo), intentando transmitir cómo estamos de contentos de menor a mayor (intensidades) grado de alegría, primero lo hacía A y luego B, modificación de roles y compañeros. Tras esto, expresamos nuestra alegría de menor a mayor grado de alegría con nuestra mirada, a través de nuestros ojos, sin movimiento, permaneciendo con contacto visual del compañero todo el tiempo, primero comunicaba A mientras B “escuchaba visualmente”, modificación de rol y de camarada. Ahora combinamos mirada, movimiento corporal o quietud (cuerpo sin movimiento) y contacto físico (es decir, que en algún momento debía de haber contacto físico y/o visual expresando nuestra alegría) con intensidades desde un poco alegre a la máxima alegría en cuerpo, contacto y mirada.

4ª Sesión. ALEGRÍA.

Título. “Con-tacto con mi alegría” (13 de Noviembre de 2012).

Objetivos: Naturalidad corporal a través del movimiento, profundización en el contacto corporal vinculado a la emoción (alegría), vivencia e

Diseño experimental.

investigación cuerpo-emoción a través de la memoria emotiva, iniciación a la investigación de la emoción (alegría) usando la propia memoria emocional, experimentación (intensidades) visual de la emoción, investigación del contacto físico como medio de comunicación, experimentación (intensidad) con la alegría y estudio de la empatía.

Material: claves.

Calentamiento.

Primeramente, caminábamos por el aula, cuando sonaban las claves, representábamos que veíamos a un gran amigo/a, que hacía al menos una semana que no veíamos, nos saludamos e improvisábamos alguna que otra palabra y, cuando volvían a sonar las claves, seguíamos caminando como si estuviésemos paseando solos. Después, veíamos a otro amigo/a que estábamos un mes sin verlo, luego a otro que no veíamos en tres meses, un año, desde que íbamos a infantil, esta última representación la exagerábamos significativamente.

Desarrollo.

Debíamos imaginar dos o tres situaciones en las que estuviéramos un poco contentos en nuestra vida cotidiana, si no nos acordábamos de ninguna, la profesora mostró algunas de las situaciones en las que se sentía un poco contenta y también planteaba circunstancias en las que, a lo mejor, podíamos estar un poco contentos. Posteriormente, representábamos dos o tres situaciones en las que estábamos más contentos y, finalmente, estábamos en nuestro máximo de contento o, incluso, más alegres de lo que nunca habíamos estado.

Fase final.

Nos posicionábamos con nuestra pareja inicial, comenzaba la acción A que expresaba al compañero, aumentando la intensidad emocional (alegría), las situaciones que le provocaba esa emoción, que eran las mismas que había realizado de forma individual anteriormente, mientras B lo observaba, más tarde B imitaba los movimientos e intensidades que había realizado A, se cambiaba de rol y de compañero. Finalmente, introducíamos el contacto físico y

Diseño experimental.

visual de menor a mayor intensidad (alegría) cuando lo creyéramos conveniente, cambios de rol y pareja.

SESIONES CON LA EMOCIÓN DE ALEGRÍA.

5ª Sesión. IRA.

Título: "Torito rabioso" (15 de Noviembre de 2012).

Objetivos: Desinhibición, inducción al movimiento a través de la emoción, iniciación a la emoción (ira) y experimentación emocional (intensidades).

Material: claves.

Calentamiento.

Éramos toros en un prado que teníamos mucho calor, estábamos hambrientos y nos habían azotado/castigado por lo que nos encontrábamos airados, rabiosos y expresamos nuestra ira con las pezuñas, cabeceábamos con ira, dábamos coces con la pezuña trasera, con las dos con mucha rabia, resoplamos con fuerza, movíamos también la columna con ira y, así sucesivamente, incluyendo cada parte del cuerpo en la emoción.

Desarrollo.

Continuábamos siendo toros, nos emparejábamos y modificábamos las intensidades (de menos a más) de ira, de forma simultánea, con movimientos del cuerpo también más implicados, incluso, podíamos mugir o bramar, después, cambios de participantes.

Fase final.

Nos colocábamos en dúos, combinábamos intensidades de ira con y sin movimiento alguno del cuerpo, intentando igualmente expresar esa sensación de ira en nuestro cuerpo, cambiábamos de pareja.

Diseño experimental.

6ª Sesión. IRA.

Título: "Caballito rampante" (20 de Noviembre de 2012).

Objetivos: Espontaneidad corporal con movimiento y música, experimentación cuerpo-emoción con música, introducción al uso cuerpo-emoción, iniciación a la interrelación corporal-grupal, introducción al contacto visual (mirada), profundización emocional (intensidades de ira) e introducción a la empatía.

Material: Música y equipo de música.

Calentamiento.

Comenzábamos representando a caballos furiosos y nuestros movimientos eran fuertes: con el cuello, dando diferente tipo de coces, con la columna, corríamos con furia.

Desarrollo.

Nos posicionábamos por parejas manteniendo el rol (caballos enojados), combinando las intensidades (sin hablar) ambos a la vez; además, con cada una de los compañeros con los que estábamos, en algún momento, nos parábamos de forma espontánea y mirábamos a nuestro compañero caballo mostrándole a través de nuestros ojos nuestro enfado.

Fase final.

Sonaba la música y, como si estuviésemos solos en nuestra casa, enfadados movíamos el cuerpo con esa sensación, cambiábamos de intensidades cuando queríamos. Nos colocábamos frente a otro compañero y combinábamos las intensidades de rabia, ambos a la vez, siempre lo hacíamos sin comunicarlo previamente, es decir, uno de los dos subía de intensidad y el compañero también aumentaba su intensidad. Después, de forma estática comunicábamos nuestra ira e intensidades a través de la mirada, A se lo expresaba a B mientras B "escuchaba" su ira; cambios de rol y de parejas. Debíamos incrementar nuestra máxima rabia y expresarla al compañero a través de la mirada; esta vez los dos al mismo tiempo, lo hacíamos con todos los compañeros. Ahora estábamos poco enfadados A, mientras B lo imitaba,

Diseño experimental.

cambio de rol (A imitaba a B), cambios de compañero; se aumentando la ira A y B lo copiaba, y así sucesivamente.

7ª Sesión. IRA.

Título: "La selva" (22 de Noviembre de 2012).

Objetivos: Espontaneidad corporal con movimiento y música, experimentación cuerpo-emoción (ira) con y sin soporte musical, experimentación (intensidades) visual de la emoción, investigación en el contacto físico en relación a la intensidad de la emoción, profundización de la emoción (ira) y profundización en la empatía.

Material: Música y equipo de música.

Calentamiento.

Interpretábamos a salvajes en la selva, atravesábamos rutas abruptas y debíamos invertir fuerza para separar las ramas que nos golpeaban en piernas, tronco y cuello.

Desarrollo.

Con la música de fondo, todos expresábamos nuestro enfado, nuestra ira, dando golpes con el pecho al aire, con la cadera, la rodilla, el pie, el antebrazo, en algún momento podíamos fijar la mirada en un punto o en un lugar comunicando lo que nos genera esa sensación de ira, con movimientos o quietos. Seguidamente, por parejas, nos sentíamos enojados ambos a la vez con intensidades iguales y lo expresamos con cuerpo y mirada. Después A expresa (y en algún momento debía mantener contacto físico con B, sin hacerle daño) mientras B observa, cambio de rol. Cambios de parejas y rol.

Fase final.

Sin música realizábamos un contacto (A) con un compañero (B) con el que le expresamos cómo estamos de airados de menor a mayor grado de rabia con nuestro cuerpo (sin excedernos para no hacer daño al compañero) y viceversa. Posteriormente, expresábamos nuestro enfado con distintos incrementos de ira con nuestra mirada, manteniendo de forma simultánea un

Diseño experimental.

contacto físico con el compañero (el contacto físico era desde un roce en un dedo de la mano hasta un abrazo), cambios de rol y parejas. Finalmente, combinábamos mirada, movimiento y contacto físico (es decir, que en algún momento hubiera contacto físico y/o visual expresando nuestra rabia) con intensidades de ira adecuándola al movimiento del cuerpo, contacto físico y contacto visual.

8ª Sesión. IRA.

Título: "Estoy rabioso" (29 de Noviembre de 2012).

Objetivos: Naturalidad corporal a través del movimiento, profundización en el contacto corporal vinculado a la emoción (alegría), vivencia e investigación cuerpo-emoción a través de la memoria emotiva, iniciación a la investigación de la emoción (ira) utilizando la propia memoria emocional, experimentación (intensidades) visual de la emoción, investigación del contacto físico como medio de comunicación, experimentación (intensidad) con la ira y estudio de la empatía.

Material: claves.

Calentamiento.

Comenzábamos la sesión caminando por la sala un poco enfadados, nos parábamos igual de enojados. Seguidamente, más enojados seguíamos caminando, combinábamos estático y en movimiento o realizábamos alguna acción corporal con la misma sensación e intensidad de ira. Para finalizar esta parte se aumentaba la intensidad de rabia, ira, furia, dando pisotones al suelo, tirando piedras (imaginarias) pequeñas, grandes y nos quedábamos quietos coléricos, íbamos variando de intensidades y de acciones.

Desarrollo.

En la segunda parte, colocados por parejas, nos imaginábamos al menos tres o cuatro situaciones de nuestra vida (o las imaginábamos) en las que normalmente podíamos estar un poco enojados. Otras tres o cuatro (reales o no) en las que estábamos aún más enfadados, por último, pensábamos en otras dos o tres contextos (reales o ficticios) que nos provocaran realmente nuestra máxima ira. Seguidamente, empezaba A que expresa a B (observa) su

Diseño experimental.

pequeño enfado, después más y más hasta llegar a su máximo, cambios de rol y camaradas.

Fase final.

Mostrábamos al compañero de menor a mayor ira con nuestros movimientos, podíamos realizar las mismas acciones que en el juego anterior (B imita la acción que representaba A y viceversa), cambios de rol y de compañero. Posteriormente, A realizaba movimientos con una intensidad de ira concreta (progresivamente aumentaba la ira) e incluía el contacto físico (desde un roce en un dedo de la mano hasta un abrazo) expresando la intensidad de ira, después movimiento-contacto y mirada de menos a más intensidad, cambios de rol y de pareja.

Resultados.

7. Resultados.

A continuación se detallan los datos analizados, según los cuestionarios CPQ y POMS.

7.1. Resultados descriptivos y relacionales correspondientes al cuestionario de personalidad (CPQ) para niños.

Rasgo reservado/abierto.

Tabla 14. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo reservado/abierto del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Reservado-Abierto			Reservado-Abierto		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		6,3500	Media		6,3333
Mínimo		4,00	Mínimo		2,00
Máximo		9,00	Máximo		9,00
Percentiles	10	4,1000	Percentiles	10	3,5000
	20	5,0000		20	5,0000
	30	5,3000		30	6,0000
	40	6,0000		40	6,0000
	50	6,5000		50	6,0000
	60	7,0000		60	7,0000
	70	7,0000		70	7,0000
	80	7,8000		80	8,0000
	90	8,0000		90	9,0000

En la tabla 14 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al ítem Reservado/Abierto del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 15. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo Reservado/Abierto del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
RESERVADO-ABIERTO	Reservado	Recuento	10	13	23
		% de RESERVADO-ABIERTO	43,5%	56,5%	100,0%
		% del total	22,7%	29,5%	52,3%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	Moderadamente reservado/abierto	Recuento	6	5	11
		% de RESERVADO-ABIERTO	54,5%	45,5%	100,0%
		% del total	13,6%	11,4%	25,0%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	Abierto	Recuento	4	6	10
		% de RESERVADO-ABIERTO	40,0%	60,0%	100,0%
		% del total	9,1%	13,6%	22,7%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de RESERVADO-ABIERTO	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 15 observamos que, de la totalidad de la muestra, más del 50% presentan el rasgo de reservado en su personalidad, siendo las mujeres las que arrojan una proporción más elevada (29,5%). Así mismo, se aprecia que un 25% se muestran moderadamente reservados/abiertos y un 22% arrojan puntuaciones que les sitúan en el rasgo de personalidad más abierta, siendo del mismo modo las mujeres las que representan una mayor proporción. No existen diferencias significativas entre ambos sexos.

Resultados.

Rasgo de Inteligencia baja/alta.

Tabla 16. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de Inteligencia del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Inteligencia baja-Alta			Inteligencia baja-Alta		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		8,0500	Media		8,5417
Mínimo		3,00	Mínimo		5,00
Máximo		10,00	Máximo		10,00
Percentiles	10	5,2000	Percentiles	10	6,5000
	20	7,0000		20	7,0000
	30	7,0000		30	8,0000
	40	8,0000		40	8,0000
	50	8,5000		50	9,0000
	60	9,0000		60	9,0000
	70	9,0000		70	9,5000
	80	9,8000		80	10,0000
	90	10,0000		90	10,0000

En la tabla 16 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al ítem de valoración de la inteligencia del cuestionario de personalidad (CPQ), presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 17. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de Inteligencia del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
INTELIGENCIA	Inteligencia baja	Recuento	10	10	20
		% de INTELIGENCIA	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	22,7%	22,7%	45,5%
		Residuos corregidos	,6	-,6	
	Inteligencia moderada	Recuento	6	7	13
		% de INTELIGENCIA	46,2%	53,8%	100,0%
		% del total	13,6%	15,9%	29,5%
		Residuos corregidos	,1	-,1	
	Inteligencia alta	Recuento	4	7	11
		% de INTELIGENCIA	36,4%	63,6%	100,0%
		% del total	9,1%	15,9%	25,0%
		Residuos corregidos	-,7	,7	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de INTELIGENCIA	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 17 observamos que, de la totalidad de la muestra, más del 50% tienen la condición de reservado, siendo las mujeres las que arrojan una proporción más elevada (29,5%). Así mismo, se aprecia que un 25% se muestran moderadamente reservados/abiertos y un 22% arrojan puntuaciones que les sitúan en la condición de ser más abiertos. No existen diferencias significativas en dicha variable entre ambos sexos.

Resultados.

Rasgo Emocionalmente afectado/estable.

Tabla 18. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de Inteligencia del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Emocionalmente afectado-Estable			Emocionalmente afectado-Estable		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		6,8500	Media		7,2917
Mínimo		3,00	Mínimo		3,00
Máximo		10,00	Máximo		10,00
Percentiles	10	4,1000	Percentiles	10	5,0000
	20	5,2000		20	6,0000
	30	6,0000		30	6,0000
	40	6,4000		40	7,0000
	50	7,0000		50	7,5000
	60	7,0000		60	8,0000
	70	7,7000		70	8,5000
	80	9,0000		80	9,0000
	90	9,0000		90	9,5000

En la tabla 18 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al ítem de valoración de la inteligencia del test CPQ, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 19. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo emocional afectado/estable del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
EMOCIONALMENTE AFECTADO/ESTABLE	Emocionalmente afectado	Recuento	8	8	16
		% de EMOCIONALMENTE AFECTADO/ESTABLE	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	18,2%	18,2%	36,4%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
Emocionalmente neutro		Recuento	7	9	16
		% de EMOCIONALMENTE AFECTADO/ESTABLE	43,8%	56,3%	100,0%
		% del total	15,9%	20,5%	36,4%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
Emocionalmente estable		Recuento	5	7	12
		% de EMOCIONALMENTE AFECTADO/ESTABLE	41,7%	58,3%	100,0%
		% del total	11,4%	15,9%	27,3%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
Total		Recuento	20	24	44
		% de EMOCIONALMENTE AFECTADO/ESTABLE	45,5%	54,5%	100,0%
		% del total	45,5%	54,5%	100,0%

En la tabla 19 observamos que, de la totalidad de la muestra, más del 50% tienen la condición de reservado, siendo las mujeres las que arrojan una proporción más elevada (29,5%). Así mismo, se aprecia que un 25% se muestran moderadamente reservados/abiertos y un 22% arrojan puntuaciones que les sitúan en la condición de ser más abiertos. No existen diferencias significativas en dicha variable entre ambos sexos.

Resultados.

Rasgo sumiso/dominante.

Tabla 20. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo sumiso/dominante del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Sumiso-Dominante			Sumiso-Dominante		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		5,1500	Media		4,8333
Mínimo		1,00	Mínimo		2,00
Máximo		8,00	Máximo		8,00
Percentiles	10	2,0000	Percentiles	10	2,5000
	20	3,2000		20	3,0000
	30	4,3000		30	4,0000
	40	5,0000		40	5,0000
	50	5,0000		50	5,0000
	60	6,0000		60	5,0000
	70	6,7000		70	6,0000
	80	7,0000		80	6,0000
	90	7,9000		90	7,0000

En la tabla 20 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al ítem Sumiso/Dominante del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 21. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo sumiso/dominante del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
SUMISO/DOMINANTE	Sumiso	Recuento	4	6	10
		% de SUMISO/DOMINANTE	40,0%	60,0%	100,0%
		% del total	9,1%	13,6%	22,7%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	Moderadamente sumiso/dominante	Recuento	10	14	24
		% de SUMISO/DOMINANTE	41,7%	58,3%	100,0%
		% del total	22,7%	31,8%	54,5%
		Residuos corregidos	-,6	,6	
	Dominante	Recuento	6	4	10
		% de SUMISO/DOMINANTE	60,0%	40,0%	100,0%
		% del total	13,6%	9,1%	22,7%
		Residuos corregidos	1,1	-1,1	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de SUMISO/DOMINANTE	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 21 observamos que, de la totalidad de la muestra, más del 20% presentan el rasgo de sumisión, siendo las mujeres las que arrojan una proporción más elevada (13,6%). Más de la mitad de la muestra (54,5%) presentan una condición moderada de dicho rasgo de personalidad, mientras que un 22,7% son dominantes, encontrando una proporción de varones más elevada (13,6%) respecto de las mujeres. No existen diferencias significativas entre ambos sexos.

Resultados.

Rasgo sobrio/entusiasta.

Tabla 22. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo sobrio/entusiasta del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Sobrio-Entusiasta			Sobrio-Entusiasta		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		6,1000	Media		4,0833
Mínimo		4,00	Mínimo		1,00
Máximo		8,00	Máximo		6,00
Percentiles	10	4,0000	Percentiles	10	1,0000
	20	5,0000		20	3,0000
	30	6,0000		30	3,0000
	40	6,0000		40	4,0000
	50	6,0000		50	4,5000
	60	6,0000		60	5,0000
	70	7,0000		70	5,0000
	80	7,0000		80	6,0000
	90	8,0000		90	6,0000

En la tabla 22 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al ítem Sobrio/Entusiasta del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 23. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo sobrio/entusiasta del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
SOBRIO/ENTUSIASTA	Sobrio	Recuento	0	8	8
		% de SOBRIO/ENTUSIASTA	,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,0%	18,2%	18,2%
		Residuos corregidos	-2,9	2,9	
	Moderadamente sobrio/entusiasta	Recuento	13	16	29
		% de SOBRIO/ENTUSIASTA	44,8%	55,2%	100,0%
		% del total	29,5%	36,4%	65,9%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
	Entusiasta	Recuento	7	0	7
		% de SOBRIO/ENTUSIASTA	100,0%	,0%	100,0%
		% del total	15,9%	,0%	15,9%
		Residuos corregidos	3,2	-3,2	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de SOBRIO/ENTUSIASTA	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

$\chi^2=15,71$; $p<0.005$

En la tabla 23 observamos que, de la totalidad de la muestra, menos del 20% presentan puntuaciones correspondientes al rasgo de sobriedad, existiendo una asociación positiva y significativa en el caso de las mujeres. Casi un 66% de la muestra presenta un rasgo moderadamente sobrio/entusiasta, mientras que 15,9% se muestran entusiastas, existiendo una asociación positiva y significativa en los varones.

Resultados.

Rasgo despreocupado/consciente.

Tabla 24. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de preocupación del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Despreocupado-Consciente			Despreocupado-Consciente		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		6,2500	Media		7,6250
Mínimo		1,00	Mínimo		5,00
Máximo		9,00	Máximo		10,00
Percentiles	10	3,1000	Percentiles	10	6,0000
	20	4,2000		20	7,0000
	30	5,3000		30	7,0000
	40	6,0000		40	7,0000
	50	6,5000		50	8,0000
	60	7,0000		60	8,0000
	70	7,7000		70	8,0000
	80	8,0000		80	9,0000
	90	9,0000		90	9,0000

En la tabla 24 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo de preocupación del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 25. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de preocupación del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

			Sexo		
			Varón	Mujer	Total
DESPREOCUPADO/ CONSCIENTE	Despreocupado	Recuento	2	0	2
		% de DESPREOCUPADO/ CONSCIENTE	100,0%	,0%	100,0%
		% del total	4,5%	,0%	4,5%
		Residuos corregidos	1,6	-1,6	
	Moderadamente despreocupado/ consciente	Recuento	8	4	12
		% de DESPREOCUPADO/ CONSCIENTE	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	18,2%	9,1%	27,3%
		Residuos corregidos	1,7	-1,7	
	Consciente	Recuento	10	20	30
		% de DESPREOCUPADO/ CONSCIENTE	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	22,7%	45,5%	68,2%
		Residuos corregidos	-2,4	2,4	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de DESPREOCUPADO/ CONSCIENTE	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

$\chi^2=6,35$; $p<0.05$

En la tabla 25 observamos que, de la totalidad de la muestra, menos del 5% presentan puntuaciones correspondientes al rasgo de despreocupación, mientras que casi un 70% muestran un rasgo de consciencia, existiendo una asociación positiva y significativa en el caso de las mujeres (45%).

Resultados.

Rasgo cohibido/emprendedor.

Tabla 26. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de cohibido/emprendedor del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Cohibido-Emprendedor			Cohibido-Emprendedor		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		5,2500	Media		5,2500
Mínimo		2,00	Mínimo		2,00
Máximo		9,00	Máximo		9,00
Percentiles	10	3,0000	Percentiles	10	2,0000
	20	3,0000		20	3,0000
	30	4,0000		30	4,0000
	40	4,4000		40	5,0000
	50	5,5000		50	5,0000
	60	6,0000		60	6,0000
	70	6,7000		70	6,0000
	80	7,0000		80	7,0000
	90	7,9000		90	8,5000

En la tabla 26 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo de cohibido/emprendedor del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 27. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de cohibido/emprendedor del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
COHIBIDO/ EMPRENDEDOR	Cohibido	Recuento	5	5	10
		% de COHIBIDO/ EMPRENDEDOR	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	11,4%	11,4%	22,7%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	Moderadamente cohibido/emprendedor	Recuento	9	13	22
		% de COHIBIDO/ EMPRENDEDOR	40,9%	59,1%	100,0%
		% del total	20,5%	29,5%	50,0%
		Residuos corregidos	-,6	,6	
	Emprendedor	Recuento	6	6	12
		% de COHIBIDO/ EMPRENDEDOR	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	13,6%	13,6%	27,3%
		Residuos corregidos	,4	-,4	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de COHIBIDO/ EMPRENDEDOR	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 27 observamos que, de la totalidad de la muestra, más del 20% presentan puntuaciones correspondientes al rasgo de cohibido, la mitad de la muestra arroja puntuaciones intermedias de la variable y casi un 30% de la muestra señala puntuaciones correspondientes con el rasgo de emprendedor, existiendo un reparto proporcional en función del sexo. No existen diferencias significativas en función del sexo.

Resultados.

Rasgo sensibilidad dura/blanda.

Tabla 28. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo de sensibilidad dura/blanda del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Sensibilidad dura-Blanda			Sensibilidad dura-Blanda		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		2,8500	Media		5,3333
Mínimo		,00	Mínimo		2,00
Máximo		8,00	Máximo		7,00
Percentiles	10	,1000	Percentiles	10	3,0000
	20	1,0000		20	4,0000
	30	2,0000		30	4,5000
	40	2,0000		40	6,0000
	50	2,0000		50	6,0000
	60	3,0000		60	6,0000
	70	3,7000		70	6,0000
	80	4,0000		80	6,0000
	90	7,7000		90	7,0000

En la tabla 28 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo de sensibilidad dura/blanda del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 29. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de sensibilidad dura/blanda del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
SENSIBILIDAD DURA/BLANDA	Sensibilidad dura	Recuento	14	3	17
		% de SENSIBILIDAD DURA/BLANDA	82,4%	17,6%	100,0%
		% del total	31,8%	6,8%	38,6%
		Residuos corregidos	3,9	-3,9	
	Sensibilidad moderadamente dura/blanda	Recuento	4	17	21
		% de SENSIBILIDAD DURA/BLANDA	19,0%	81,0%	100,0%
		% del total	9,1%	38,6%	47,7%
		Residuos corregidos	-3,4	3,4	
	Sensibilidad blanda	Recuento	2	4	6
		% de SENSIBILIDAD DURA/BLANDA	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	4,5%	9,1%	13,6%
		Residuos corregidos	-,6	,6	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de SENSIBILIDAD DURA/BLANDA	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

$\chi^2=15,59$; $p<0.0005$

En la tabla 29 observamos que, de la totalidad de la muestra, casi un 40% de los sujetos presentan puntuaciones correspondientes al rasgo de sensibilidad dura, encontrando una asociación positiva y significativa en los varones. Por el contrario, las mujeres se asocian positivamente a una sensibilidad moderadamente dura o blanda (38,6%). Tan sólo un 13,6% de los casos presentan sensibilidad blanda.

Resultados.

Rasgo seguro/dubitativo.

Tabla 30. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo seguro/dubitativo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Seguro-Dubitativo			Seguro-Dubitativo		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		4,4000	Media		5,0000
Mínimo		,00	Mínimo		2,00
Máximo		7,00	Máximo		9,00
Percentiles	10	1,1000	Percentiles	10	3,0000
	20	2,4000		20	3,0000
	30	4,0000		30	4,0000
	40	4,4000		40	4,0000
	50	5,0000		50	5,0000
	60	5,0000		60	5,0000
	70	5,7000		70	5,5000
	80	6,0000		80	7,0000
	90	6,0000		90	8,5000

En la tabla 30 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo seguro/dubitativo del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 31. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo seguro/dubitativo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
SEGURO/DUBITATIVO	Seguro	Recuento	4	6	10
		% de SEGURO/DUBITATIVO	40,0%	60,0%	100,0%
		% del total	9,1%	13,6%	22,7%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	Moderadamente seguro/dubitativo	Recuento	15	13	28
		% de SEGURO/DUBITATIVO	53,6%	46,4%	100,0%
		% del total	34,1%	29,5%	63,6%
		Residuos corregidos	1,4	-1,4	
	Dubitativo	Recuento	1	5	6
		% de SEGURO/DUBITATIVO	16,7%	83,3%	100,0%
		% del total	2,3%	11,4%	13,6%
		Residuos corregidos	-1,5	1,5	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de SEGURO/DUBITATIVO	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 31 observamos que, de la totalidad de la muestra, más del 20% de los sujetos presentan el rasgo de seguridad. La mayoría de la muestra (63,6%) se encuentran en puntuaciones intermedias, mientras 13,6% presentan el rasgo dubitativo en su personalidad. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Rasgo sencillo/astuto.

Tabla 32. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo sencillo/astuto del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Sencillo-Astuto			Sencillo-Astuto		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		3,4000	Media		2,7917
Mínimo		,00	Mínimo		,00
Máximo		6,00	Máximo		7,00
Percentiles	10	1,1000	Percentiles	10	,0000
	20	2,0000		20	1,0000
	30	2,0000		30	2,0000
	40	3,0000		40	2,0000
	50	3,5000		50	3,0000
	60	4,0000		60	3,0000
	70	4,7000		70	4,0000
	80	5,0000		80	4,0000
	90	5,9000		90	5,0000

En la tabla 32 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo sencillo/astuto del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 33. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo seguro/dubitativo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
SENCILLO/ASTUTO	Sencillo	Recuento	10	15	25
		% de SENCILLO/ASTUTO	40,0%	60,0%	100,0%
		% del total	22,7%	34,1%	56,8%
		Residuos corregidos	-,8	,8	
	Moderadamente sencillo/astuto	Recuento	10	8	18
		% de SENCILLO/ASTUTO	55,6%	44,4%	100,0%
		% del total	22,7%	18,2%	40,9%
		Residuos corregidos	1,1	-1,1	
	Astuto	Recuento	0	1	1
		% de SENCILLO/ASTUTO	,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,0%	2,3%	2,3%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de SENCILLO/ASTUTO	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 33 observamos que, de la totalidad de la muestra, casi un 57% de los sujetos presentan puntuaciones dentro del rasgo de personalidad sencillo, mientras que tan sólo un 2,3% de la muestra presenta el rasgo de astuto. El resto de sujetos (40,9%) se ajustan a puntuaciones moderadas del rasgo sencillo/astuto. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Rasgo sereno/aprensivo.

Tabla 34. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo sereno/aprensivo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Sereno-Aprensivo			Sereno-Aprensivo		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		3,8000	Media		3,2917
Mínimo		1,00	Mínimo		1,00
Máximo		9,00	Máximo		8,00
Percentiles	10	1,1000	Percentiles	10	1,0000
	20	2,0000		20	2,0000
	30	2,3000		30	2,0000
	40	3,0000		40	3,0000
	50	3,5000		50	3,0000
	60	4,0000		60	3,0000
	70	4,7000		70	4,0000
	80	5,0000		80	5,0000
	90	7,8000		90	6,0000

En la tabla 34 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo sereno/aprensivo del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 35. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo sereno/aprensivo del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
SERENO/APRENSIVO	Sereno	Recuento	10	16	26
		% de SERENO/APRENSIVO	38,5%	61,5%	100,0%
		% del total	22,7%	36,4%	59,1%
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
	Moderadamente sereno/aprensivo	Recuento	8	7	15
		% de SERENO/APRENSIVO	53,3%	46,7%	100,0%
		% del total	18,2%	15,9%	34,1%
		Residuos corregidos	,8	-,8	
	Aprensivo	Recuento	2	1	3
		% de SERENO/APRENSIVO	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	4,5%	2,3%	6,8%
		Residuos corregidos	,8	-,8	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de SERENO/APRENSIVO	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 35 observamos que, de la totalidad de la muestra, casi un 60% de los sujetos presentan el rasgo de serenidad, mientras que tan sólo un 6,8% de la muestra presenta el rasgo aprensivo. El resto de sujetos (34,1%) se ajustan a puntuaciones moderadas del rasgo sereno/aprensivo. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Rasgo menos/más integrado.

Tabla 36. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo menos/más integrado del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Menos-Más integrado			Seren-Aprensivo		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		6,4000	Media		3,2917
Mínimo		4,00	Mínimo		1,00
Máximo		9,00	Máximo		8,00
Percentiles	10	5,0000	Percentiles	10	1,0000
	20	5,0000		20	2,0000
	30	5,3000		30	2,0000
	40	6,0000		40	3,0000
	50	6,0000		50	3,0000
	60	6,0000		60	3,0000
	70	7,7000		70	4,0000
	80	8,0000		80	5,0000
	90	8,9000		90	6,0000

En la tabla 36 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo menos/más integrado del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 37. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo menos/más integrado del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
MENOS/MAS INTEGRADO	Menos integrado	Recuento	0	1	1
		% de MENOS/MAS INTEGRADO	,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,0%	2,3%	2,3%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
	Moderadamente integrado	Recuento	13	6	19
		% de MENOS/MAS INTEGRADO	68,4%	31,6%	100,0%
		% del total	29,5%	13,6%	43,2%
		Residuos corregidos	2,7	-2,7	
	Más integrado	Recuento	7	17	24
		% de MENOS/MAS INTEGRADO	29,2%	70,8%	100,0%
		% del total	15,9%	38,6%	54,5%
		Residuos corregidos	-2,4	2,4	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de MENOS/MAS INTEGRADO	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 37 observamos que, la mayoría de los sujetos arrojan puntuaciones dentro del rasgo más integrado (54,5%) y moderadamente integrado (43,2%). Tan sólo un 2,3% de la muestra presenta el rasgo menos integrado de personalidad. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Rasgo relajado/tenso.

Tabla 38. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo relajado/tenso del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Relajado-Tenso			Relajado-Tenso		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		4,1000	Media		3,5000
Mínimo		1,00	Mínimo		,00
Máximo		9,00	Máximo		7,00
Percentiles	10	1,1000	Percentiles	10	1,5000
	20	2,0000		20	2,0000
	30	2,0000		30	2,5000
	40	3,0000		40	3,0000
	50	3,5000		50	3,0000
	60	4,0000		60	4,0000
	70	5,7000		70	5,0000
	80	6,8000		80	5,0000
	90	8,0000		90	5,5000

En la tabla 38 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo relajado/tenso del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 39. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo relajado/tenso del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
RELAJADO/TENSO	Relajado	Recuento	10	13	23
		% de RELAJADO/TENSO	43,5%	56,5%	100,0%
		% del total	22,7%	29,5%	52,3%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	Moderadamente relajado/tenso	Recuento	6	10	16
		% de RELAJADO/TENSO	37,5%	62,5%	100,0%
		% del total	13,6%	22,7%	36,4%
		Residuos corregidos	-,8	,8	
	Tenso	Recuento	4	1	5
		% de RELAJADO/TENSO	80,0%	20,0%	100,0%
		% del total	9,1%	2,3%	11,4%
		Residuos corregidos	1,6	-1,6	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de RELAJADO/TENSO	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 39 observamos que, más de la mitad de la muestra (52,3%) posee un rasgo de personalidad relajado, mientras que tan sólo un 11,4% presenta un perfil de personalidad tenso. El resto de sujetos (36,4%) se encuentra en posiciones moderadas del rasgo relajado/tenso. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

7.2. Resultados factores de segundo orden correspondientes al cuestionario de personalidad (CPQ) para niños.

Rasgo ajuste/ansiedad.

Tabla 40. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo ajuste/ansiedad del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
AJUSTE-ANSIEDAD			AJUSTE-ANSIEDAD		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		3,5500	Media		3,5167
Mínimo		,20	Mínimo		,10
Máximo		8,10	Máximo		9,80
Percentiles	10	,9200	Percentiles	10	,9000
	20	2,2600		20	1,7000
	30	2,8000		30	2,3000
	40	2,8800		40	2,5000
	50	3,1500		50	3,3000
	60	3,7400		60	4,4000
	70	4,1400		70	4,5000
	80	4,7000		80	5,0000
	90	6,7200		90	6,1000

En la tabla 40 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo de segundo orden ajuste/ansiedad del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

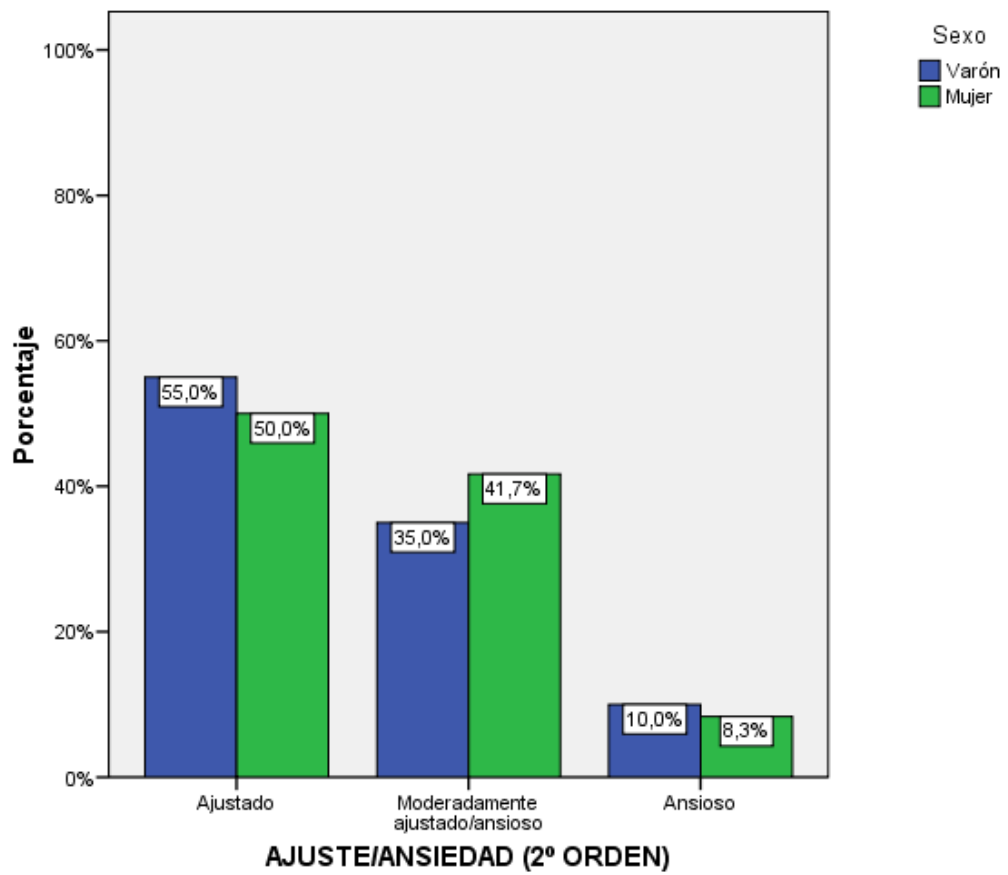
Tabla 41. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de 2º orden ajuste/ansiedad del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
AJUSTE/ANSIEDAD (2º ORDEN)	Ajustado	Recuento	11	12	23
		% de AJUSTE/ANSIEDAD (2º ORDEN)	47,8%	52,2%	100,0%
		% del total	25,0%	27,3%	52,3%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	Moderadamente ajustado/ansioso	Recuento	7	10	17
		% de AJUSTE/ANSIEDAD (2º ORDEN)	41,2%	58,8%	100,0%
		% del total	15,9%	22,7%	38,6%
		Residuos corregidos	-,5	,5	
	Ansioso	Recuento	2	2	4
		% de AJUSTE/ANSIEDAD (2º ORDEN)	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	4,5%	4,5%	9,1%
		Residuos corregidos	,2	-,2	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de AJUSTE/ANSIEDAD (2º ORDEN)	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 41 y en la gráfica 1 observamos que, la mayoría de los sujetos presentan el rasgo moderadamente ajustado/ansioso (38,6%) y ajustado (52,3%), mientras que tan sólo un 9,1% de los sujetos presentan el rasgo de personalidad ansioso. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 1. Rasgo de personalidad de 2ª orden ajuste/ansiedad en función del sexo.



Resultados.

Rasgo introversión-extraversión.

Tabla 42. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo introversión/extraversión del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
INTROVERSIÓN-EXTROVERSIÓN			INTROVERSIÓN-EXTROVERSIÓN		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		7,0200	Media		7,8792
Mínimo		3,50	Mínimo		3,40
Máximo		10,10	Máximo		10,40
Percentiles	10	5,0100	Percentiles	10	5,6500
	20	5,6200		20	6,5000
	30	5,9000		30	7,2000
	40	6,4600		40	7,3000
	50	7,1500		50	7,8000
	60	7,3800		60	9,0000
	70	7,6400		70	9,1500
	80	8,9200		80	9,4000
	90	9,7400		90	9,9500

En la tabla 42 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo de segundo orden introversión/extraversión del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

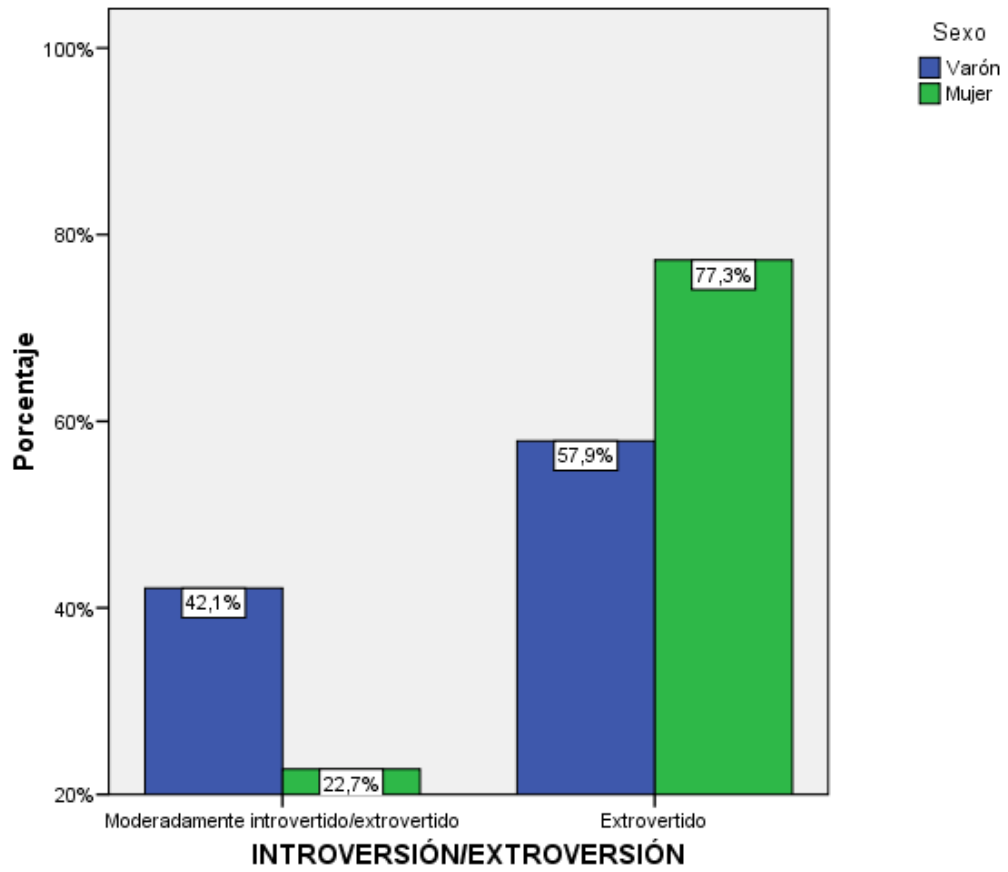
Tabla 43. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de 2º orden introversión/extraversión del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
INTROVERSIÓN/ EXTROVERSIÓN	Moderadamente introverso/extroverso	Recuento	8	5	13
		% de INTROVERSIÓN/ EXTROVERSIÓN	61,5%	38,5%	100,0%
		% del total	19,5%	12,2%	31,7%
		Residuos corregidos	1,3	-1,3	
	Extroverso	Recuento	11	17	28
		% de INTROVERSIÓN/ EXTROVERSIÓN	39,3%	60,7%	100,0%
		% del total	26,8%	41,5%	68,3%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	Total	Recuento	19	22	41
		% de INTROVERSIÓN/ EXTROVERSIÓN	46,3%	53,7%	100,0%
		% del total	46,3%	53,7%	100,0%

En la tabla 43 y en la gráfica 1 observamos que, la mayoría de los sujetos presentan el rasgo de extroversión (68,3%), mientras que tan algo más de un 30% de los sujetos presentan el rasgo de personalidad moderadamente introverso/extroverso. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 2. Rasgo de personalidad de 2ª orden introversión/extroversión en función del sexo.



Resultados.

Rasgo patemia/excitabilidad-dureza.

Tabla 44. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al rasgo patemia/excitabilidad-dureza del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

Varones			Mujeres		
PATEMIA-EXCITABILIDAD/DUREZA			PATEMIA-EXCITABILIDAD/DUREZA		
N	Válidos	20	N	Válidos	24
	Perdidos	1		Perdidos	1
Media		5,5450	Media		4,3667
Mínimo		2,90	Mínimo		1,50
Máximo		8,30	Máximo		7,00
Percentiles	10	3,1500	Percentiles	10	2,7000
	20	4,3400		20	3,1000
	30	4,9300		30	3,6000
	40	5,3400		40	4,1000
	50	5,7500		50	4,4000
	60	6,0200		60	4,7000
	70	6,2700		70	5,0000
	80	6,7600		80	5,3000
	90	7,2600		90	6,3000

En la tabla 44 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes al rasgo de segundo orden patemia/excitabilidad-dureza del cuestionario de personalidad (CPQ) para niños, presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

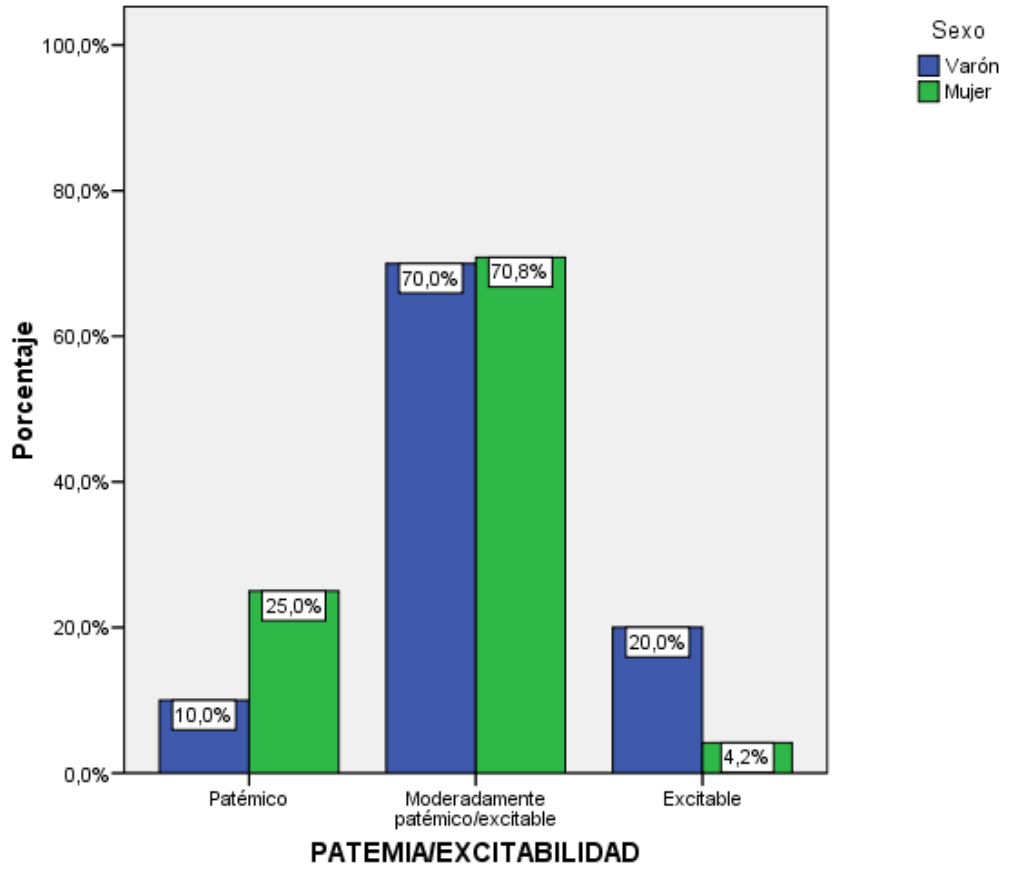
Tabla 45. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al rasgo de 2º orden patemia/excitabilidad-dureza del cuestionario de personalidad (CPQ) en función del sexo.

		Sexo		Total	
		Varón	Mujer		
PATEMIA/EXCITABILIDAD	Patémico	Recuento	2	6	8
		% de PATEMIA/EXCITABILIDAD	25,0%	75,0%	100,0%
		% del total	4,5%	13,6%	18,2%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	Moderadamente patémico/excitable	Recuento	14	17	31
		% de PATEMIA/EXCITABILIDAD	45,2%	54,8%	100,0%
		% del total	31,8%	38,6%	70,5%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
	Excitable	Recuento	4	1	5
		% de PATEMIA/EXCITABILIDAD	80,0%	20,0%	100,0%
		% del total	9,1%	2,3%	11,4%
		Residuos corregidos	1,6	-1,6	
Total	Recuento	20	24	44	
	% de PATEMIA/EXCITABILIDAD	45,5%	54,5%	100,0%	
	% del total	45,5%	54,5%	100,0%	

En la tabla 45 y en la gráfica 1 observamos que más de un 70% de los sujetos presentan el rasgo moderadamente patémico/excitable (38,6%), mientras que las puntuaciones más altas y bajas se reparten en un 18,2% para sujetos patémicos y 11,4% para sujetos excitables. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 3. Rasgo de personalidad de 2ª orden patemia/excitabilidad-dureza en función del sexo.



Resultados.

7.3. Resultados de media de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones prácticas de EC.

Media de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones de alegría.

Estado de tensión.

Tabla 46. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de tensión en las sesiones de alegría función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de tensión en sesiones de alegría			Media de tensión en sesiones de alegría		
N	Válidos	21	N	Válidos	22
	Perdidos	0		Perdidos	3
Media		6,6786	Media		5,8977
Mínimo		1,00	Mínimo		,50
Máximo		14,00	Máximo		21,00
Percentiles	10	3,0000	Percentiles	10	1,0750
	20	4,0000		20	2,1000
	30	4,6500		30	2,9750
	40	5,2000		40	3,5500
	50	5,7500		50	4,5000
	60	6,5500		60	5,0000
	70	8,2000		70	6,6250
	80	10,3000		80	8,5500
	90	11,9500		90	15,2250

En la tabla 46 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de tensión en las sesiones de alegría presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

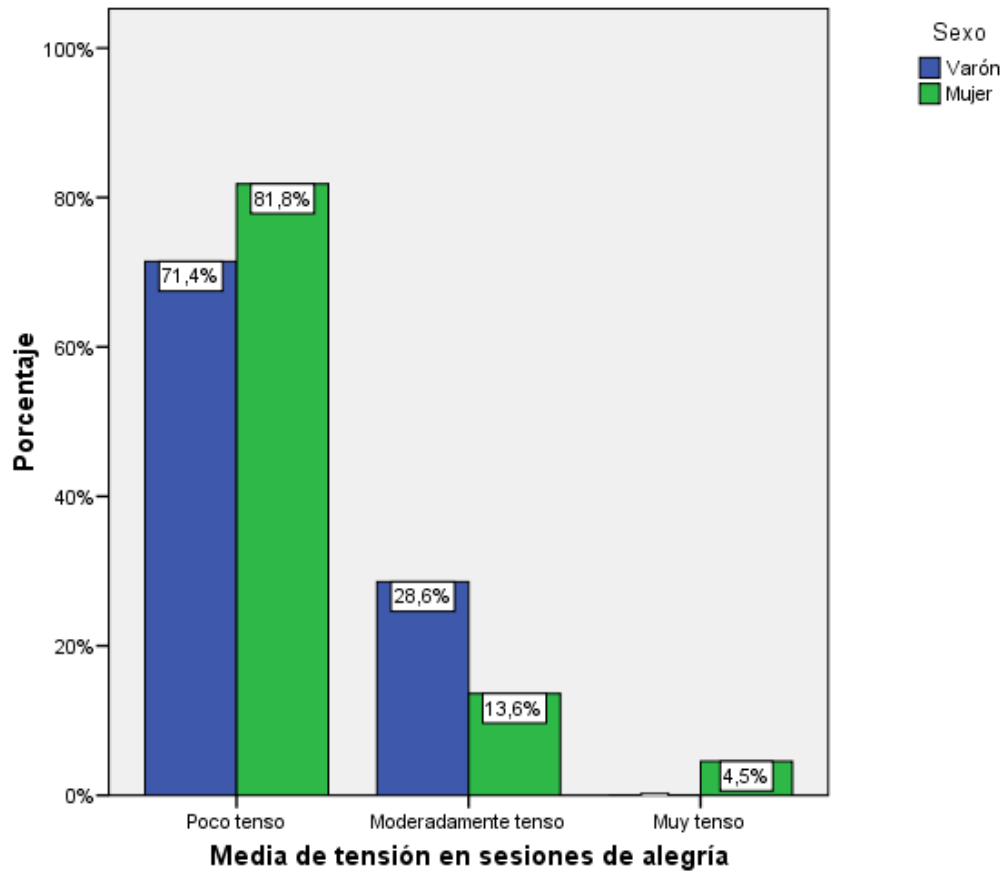
Tabla 47. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de tensión en las sesiones de alegría en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Media de tensión en sesiones de alegría	Poco tenso	Recuento	15	18	33
		% de Media de tensión en sesiones de alegría	45,5%	54,5%	100,0%
		% del total	34,9%	41,9%	76,7%
		Residuos corregidos	-,8	,8	
	Moderadamente tenso	Recuento	6	3	9
		% de Media de tensión en sesiones de alegría	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	14,0%	7,0%	20,9%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
	Muy tenso	Recuento	0	1	1
		% de Media de tensión en sesiones de alegría	,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,0%	2,3%	2,3%
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	
Total	Recuento	21	22	43	
	% de Media de tensión en sesiones de alegría	48,8%	51,2%	100,0%	
	% del total	48,8%	51,2%	100,0%	

En la tabla 47 y en la gráfica 1 observamos que más de un 75% de los sujetos presentan un estado de tensión bajo. Un 20,9% de la muestra presenta puntuaciones de moderada tensión y tan sólo un 2,3% de los sujetos se muestran muy tensos. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 4. Estado de tensión en las sesiones de alegría en función del sexo.



Resultados.

Estado de depresión.

Tabla 48. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de depresión en las sesiones de alegría en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de depresión en sesiones de alegría			Media de depresión en sesiones de alegría		
N	Válidos	21	N	Válidos	22
	Perdidos	0		Perdidos	3
Media		1,0119	Media		,0568
Mínimo		,00	Mínimo		,00
Máximo		10,00	Máximo		1,00
Percentiles	10	,0000	Percentiles	10	,0000
	20	,0000		20	,0000
	30	,0000		30	,0000
	40	,0000		40	,0000
	50	,0000		50	,0000
	60	,0000		60	,0000
	70	1,0000		70	,0000
	80	2,0000		80	,0000
	90	2,6500		90	,1750

En la tabla 48 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de depresión en las sesiones de alegría presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

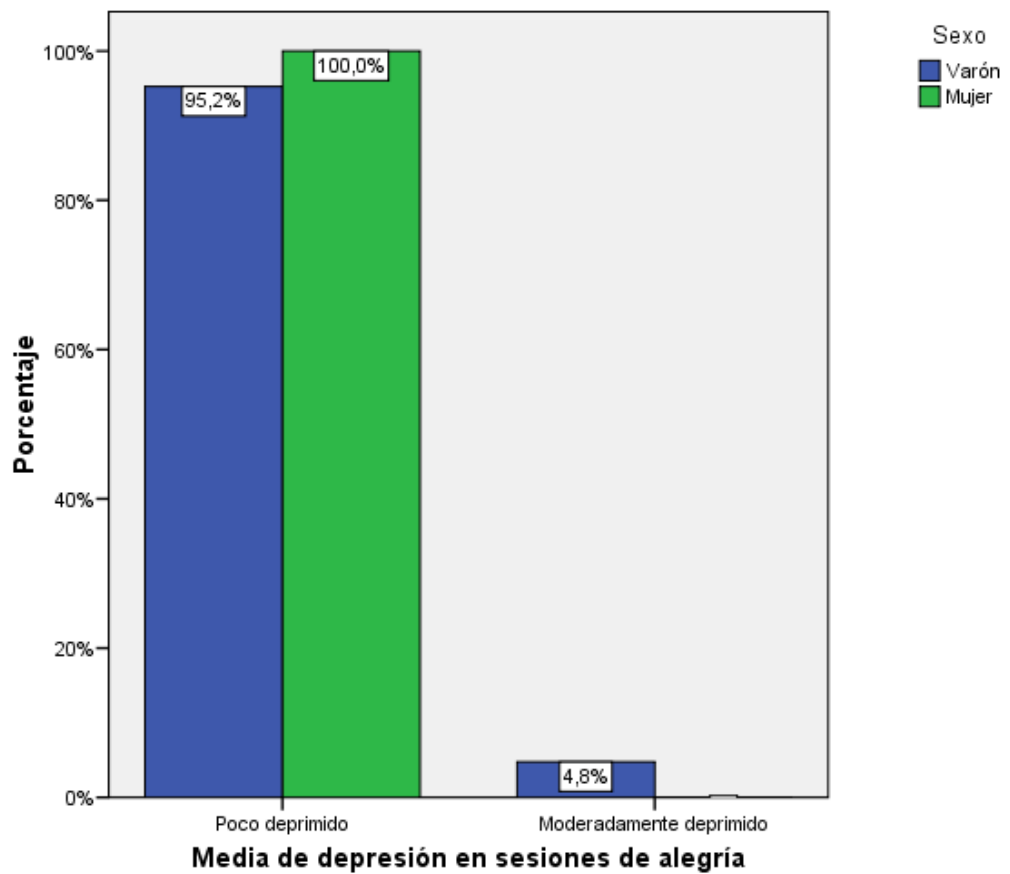
Tabla 49. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de depresión en las sesiones de alegría en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Media de depresión en sesiones de alegría	Poco deprimido	Recuento	20	22	42
		% de Media de depresión en sesiones de alegría	47,6%	52,4%	100,0%
		% del total	46,5%	51,2%	97,7%
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	
Total	Moderadamente deprimido	Recuento	1	0	1
		% de Media de depresión en sesiones de alegría	100,0%	,0%	100,0%
		% del total	2,3%	,0%	2,3%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
Total	Recuento		21	22	43
	% de Media de depresión en sesiones de alegría		48,8%	51,2%	100,0%
	% del total		48,8%	51,2%	100,0%

En la tabla 49 y en la gráfica 1 observamos que la mayoría de los sujetos presentan en las sesiones de alegría un estado de ánimo poco deprimido, mientras que tan sólo un 2,3% se muestran moderadamente deprimidos. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 5. Estado de depresión en las sesiones de alegría en función del sexo.



Resultados.

Estado de cólera.

Tabla 50. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de cólera en las sesiones de alegría en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de cólera en sesiones de alegría			Media de cólera en sesiones de alegría		
N	Válidos	21	N	Válidos	22
	Perdidos	0		Perdidos	3
Media		4,1905	Media		3,3750
Mínimo		,00	Mínimo		,00
Máximo		18,00	Máximo		14,50
Percentiles	10	,0000	Percentiles	10	,4000
	20	,3500		20	1,9500
	30	1,5500		30	2,7250
	40	2,4500		40	2,8000
	50	3,7500		50	3,2500
	60	4,5000		60	3,5000
	70	4,7000		70	4,0000
	80	5,7500		80	4,0000
	90	12,6000		90	4,0000

En la tabla 50 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de cólera en las sesiones de alegría presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

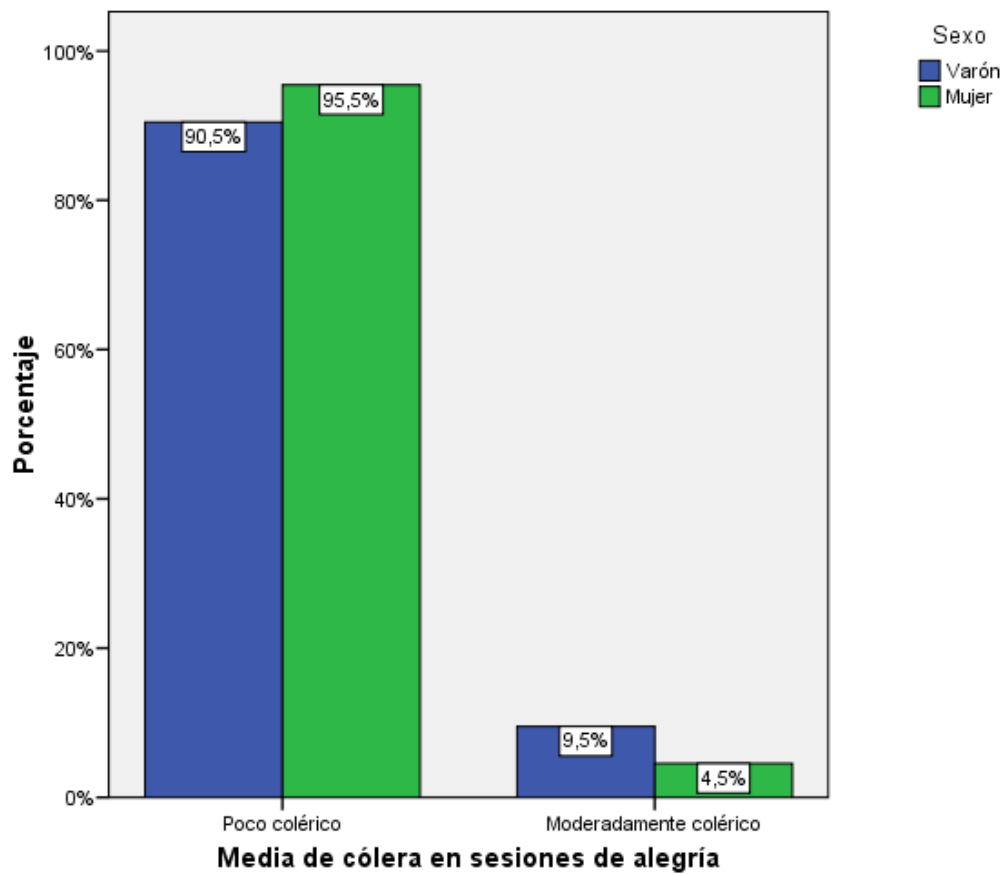
Tabla 51. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de cólera en las sesiones de alegría en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Media de cólera en sesiones de alegría	Poco colérico	Recuento	19	21	40
		% de Media de cólera en sesiones de alegría	47,5%	52,5%	100,0%
		% del total	44,2%	48,8%	93,0%
		Residuos corregidos	-,6	,6	
	Moderadamente colérico	Recuento	2	1	3
		% de Media de cólera en sesiones de alegría	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	4,7%	2,3%	7,0%
		Residuos corregidos	,6	-,6	
Total		Recuento	21	22	43
		% de Media de cólera en sesiones de alegría	48,8%	51,2%	100,0%
		% del total	48,8%	51,2%	100,0%

En la tabla 51 y en la gráfica 1 observamos que la mayoría de los sujetos (93%) presentan en las sesiones de alegría un estado de ánimo poco colérico, mientras que tan sólo un 7% se muestran moderadamente coléricos. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 6. Estado de cólera en las sesiones de alegría en función del sexo.



Resultados.

Estado de vigor.

Tabla 52. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de vigor en las sesiones de alegría en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de vigor en sesiones de alegría			Media de vigor en sesiones de alegría		
N	Válidos	21	N	Válidos	22
	Perdidos	0		Perdidos	3
Media		15,0000	Media		16,7386
Mínimo		3,50	Mínimo		11,25
Máximo		20,00	Máximo		20,00
Percentiles	10	7,4500	Percentiles	10	12,5250
	20	11,6000		20	15,1500
	30	12,7500		30	16,0000
	40	15,4000		40	16,1500
	50	16,0000		50	17,0000
	60	17,0000		60	17,0000
	70	18,0000		70	18,3000
	80	18,9500		80	19,0000
	90	19,9500		90	20,0000

En la tabla 52 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de vigor en las sesiones de alegría presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

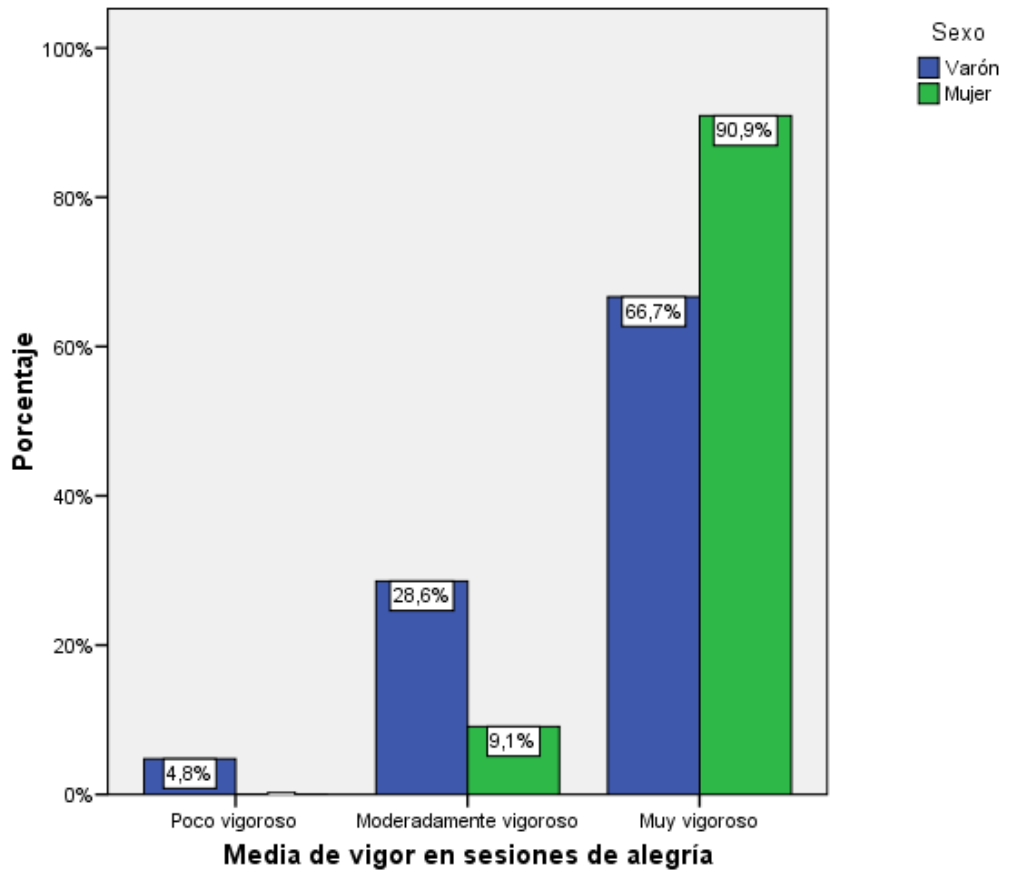
Resultados.

Tabla 53. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de vigor en las sesiones de alegría en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Media de vigor en sesiones de alegría	Poco vigoroso	Recuento	1	0	1
		% de Media de vigor en sesiones de alegría	100,0%	,0%	100,0%
		% del total	2,3%	,0%	2,3%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	Moderadamente vigoroso	Recuento	6	2	8
		% de Media de vigor en sesiones de alegría	75,0%	25,0%	100,0%
		% del total	14,0%	4,7%	18,6%
		Residuos corregidos	1,6	-1,6	
	Muy vigoroso	Recuento	14	20	34
		% de Media de vigor en sesiones de alegría	41,2%	58,8%	100,0%
		% del total	32,6%	46,5%	79,1%
		Residuos corregidos	-2,0	2,0	
Total	Recuento	21	22	43	
	% de Media de vigor en sesiones de alegría	48,8%	51,2%	100,0%	
	% del total	48,8%	51,2%	100,0%	

En la tabla 53 y en la gráfica 1 observamos que la mayoría de los sujetos (79,1%) presentan en las sesiones de alegría un estado de ánimo muy vigoroso, mientras que tan sólo un 20,9% se muestran moderadamente o poco vigorosos. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Gráfica 7. Estado de vigor en las sesiones de alegría en función del sexo.



Resultados.

Estado de fatiga.

Tabla 54. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de fatiga en las sesiones de alegría en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de fatiga en sesiones de alegría			Media de fatiga en sesiones de alegría		
N	Válidos	21	N	Válidos	22
	Perdidos	0		Perdidos	3
Media		2,5476	Media		1,5682
Mínimo		,00	Mínimo		,00
Máximo		15,25	Máximo		15,00
Percentiles	10	,0000	Percentiles	10	,0000
	20	,0000		20	,0000
	30	,1500		30	,0000
	40	,2500		40	,0500
	50	1,0000		50	,3750
	60	1,3000		60	,7500
	70	2,0500		70	1,0250
	80	5,4500		80	1,3500
	90	9,6500		90	6,5000

En la tabla 54 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de fatiga en las sesiones de alegría presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

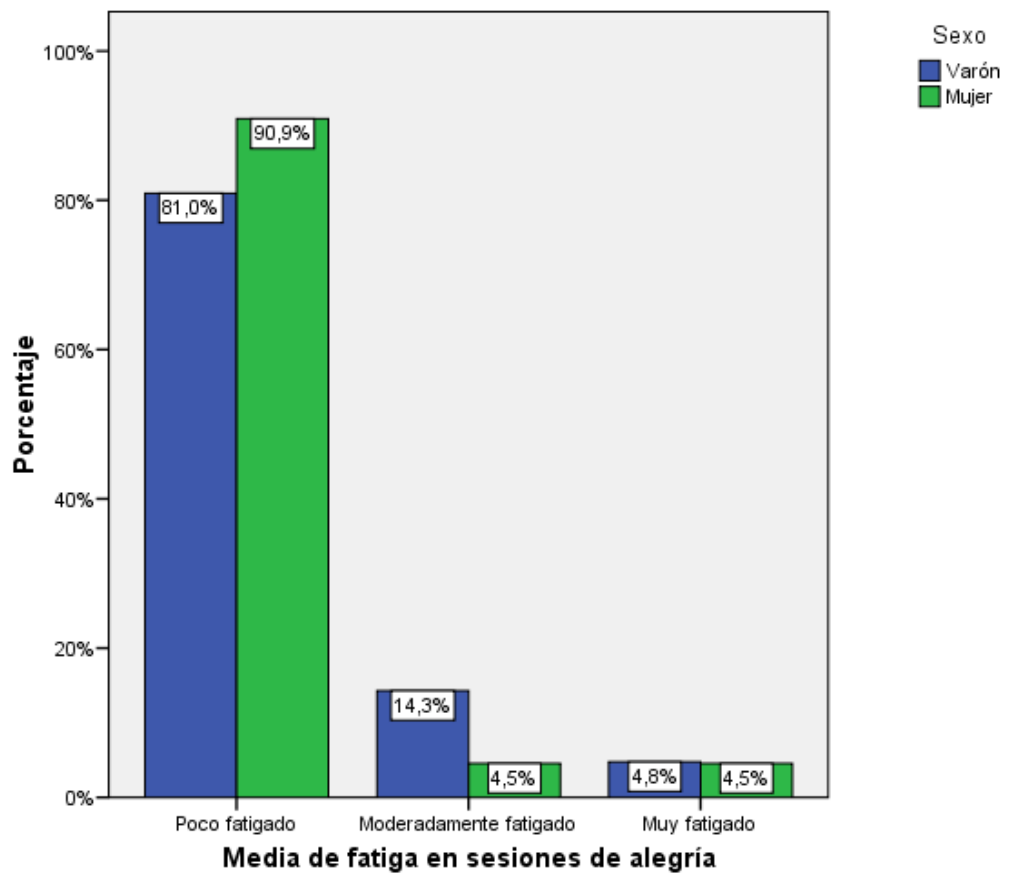
Tabla 55. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de fatiga en las sesiones de alegría en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Media de fatiga en sesiones de alegría	Poco fatigado	Recuento	17	20	37
		% de Media de fatiga en sesiones de alegría	45,9%	54,1%	100,0%
		% del total	39,5%	46,5%	86,0%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
	Moderadamente fatigado	Recuento	3	1	4
		% de Media de fatiga en sesiones de alegría	75,0%	25,0%	100,0%
		% del total	7,0%	2,3%	9,3%
		Residuos corregidos	1,1	-1,1	
	Muy fatigado	Recuento	1	1	2
		% de Media de fatiga en sesiones de alegría	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	2,3%	2,3%	4,7%
		Residuos corregidos	,0	,0	
Total	Recuento	21	22	43	
	% de Media de fatiga en sesiones de alegría	48,8%	51,2%	100,0%	
	% del total	48,8%	51,2%	100,0%	

En la tabla 55 y en la gráfica 1 observamos que la mayoría de los sujetos (86%) presentan en las sesiones de alegría un estado de ánimo poco fatigado, mientras que tan sólo un 14% se muestran moderadamente o poco fatigados. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 8. Estado de fatiga en las sesiones de alegría en función del sexo.



Resultados.

Media de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones de ira.

Estado de tensión.

Tabla 56. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de tensión en las sesiones de ira en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de tensión en sesiones de ira			Media de tensión en sesiones de ira		
N	Válidos	14	N	Válidos	22
	Perdidos	7		Perdidos	3
Media		5,8214	Media		4,7727
Mínimo		2,00	Mínimo		1,00
Máximo		16,25	Máximo		14,00
Percentiles	10	2,0000	Percentiles	10	1,0750
	20	3,0000		20	2,1000
	30	3,6250		30	3,0000
	40	4,0000		40	3,6000
	50	4,5000		50	4,0000
	60	4,7500		60	4,9500
	70	6,0000		70	6,2500
	80	9,2500		80	7,0000
	90	14,1250		90	8,7000

En la tabla 56 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de tensión en las sesiones de ira presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

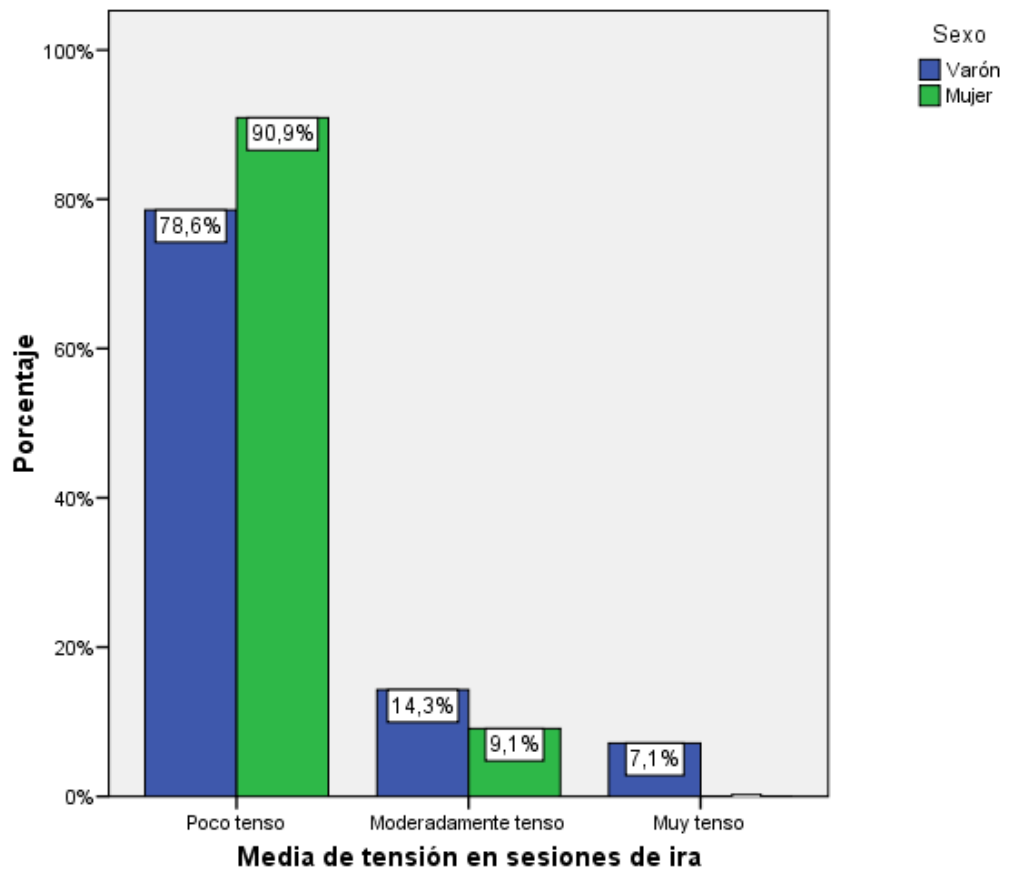
Tabla 57. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de tensión en las sesiones de ira en función del sexo.

		Sexo			
			Varón	Mujer	Total
Media de tensión en sesiones de ira	Poco tenso	Recuento	11	20	31
		% de Media de tensión en sesiones de ira	35,5%	64,5%	100,0%
		% del total	30,6%	55,6%	86,1%
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	
	Moderadamente tenso	Recuento	2	2	4
		% de Media de tensión en sesiones de ira	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	5,6%	5,6%	11,1%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
	Muy tenso	Recuento	1	0	1
		% de Media de tensión en sesiones de ira	100,0%	,0%	100,0%
		% del total	2,8%	,0%	2,8%
		Residuos corregidos	1,3	-1,3	
Total	Recuento	14	22	36	
	% de Media de tensión en sesiones de ira	38,9%	61,1%	100,0%	
	% del total	38,9%	61,1%	100,0%	

En la tabla 57 y en la gráfica 1 observamos que la mayoría de los sujetos (86%) presentan en las sesiones de ira un estado de ánimo poco tenso, mientras que tan sólo un 13,9% se muestran moderadamente o poco tensos. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 9. Estado de tensión en las sesiones de ira en función del sexo.



Resultados.

Estado de depresión.

Tabla 58. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de depresión en las sesiones de ira en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de depresión en sesiones de ira			Media de depresión en sesiones de ira		
N	Válidos	14	N	Válidos	22
	Perdidos	7		Perdidos	3
Media		,6607	Media		,3636
Mínimo		,00	Mínimo		,00
Máximo		4,00	Máximo		4,00
Percentiles	10	,0000	Percentiles	10	,0000
	20	,0000		20	,0000
	30	,0000		30	,0000
	40	,0000		40	,0000
	50	,0000		50	,0000
	60	,0000		60	,0000
	70	,6250		70	,0500
	80	1,0000		80	,7000
	90	3,5000		90	1,0000

En la tabla 58 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de depresión en las sesiones de ira presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

Tabla 59. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de depresión en las sesiones de ira en función del sexo.

		Sexo		
		Varón	Mujer	Total
Media de depresión en sesiones de ira	Poco deprimido			
	Recuento	14	22	36
	% de Media de depresión en sesiones de ira	38,9%	61,1%	100,0%
	% del total	38,9%	61,1%	100,0%
		Residuos corregidos		
Total		14	22	36
		% de Media de depresión en sesiones de ira		
		38,9%	61,1%	100,0%
		% del total		
		38,9%	61,1%	100,0%

En la tabla 59 observamos que la totalidad de sujetos están agrupados en la modalidad de la variable poco deprimidos. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Estado de cólera.

Tabla 60. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de cólera en las sesiones de ira en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de cólera en sesiones de ira			Media de cólera en sesiones de ira		
N	Válidos	14	N	Válidos	22
	Perdidos	7		Perdidos	3
Media		4,4821	Media		2,8523
Mínimo		,00	Mínimo		,00
Máximo		9,50	Máximo		13,00
Percentiles	10	,0000	Percentiles	10	,4750
	20	,5000		20	1,0000
	30	3,5000		30	1,0000
	40	4,0000		40	1,4000
	50	4,2500		50	2,2500
	60	5,0000		60	3,1000
	70	6,1250		70	4,0000
	80	7,0000		80	4,0000
	90	9,2500		90	4,9250

En la tabla 60 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de tensión en las sesiones de ira presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

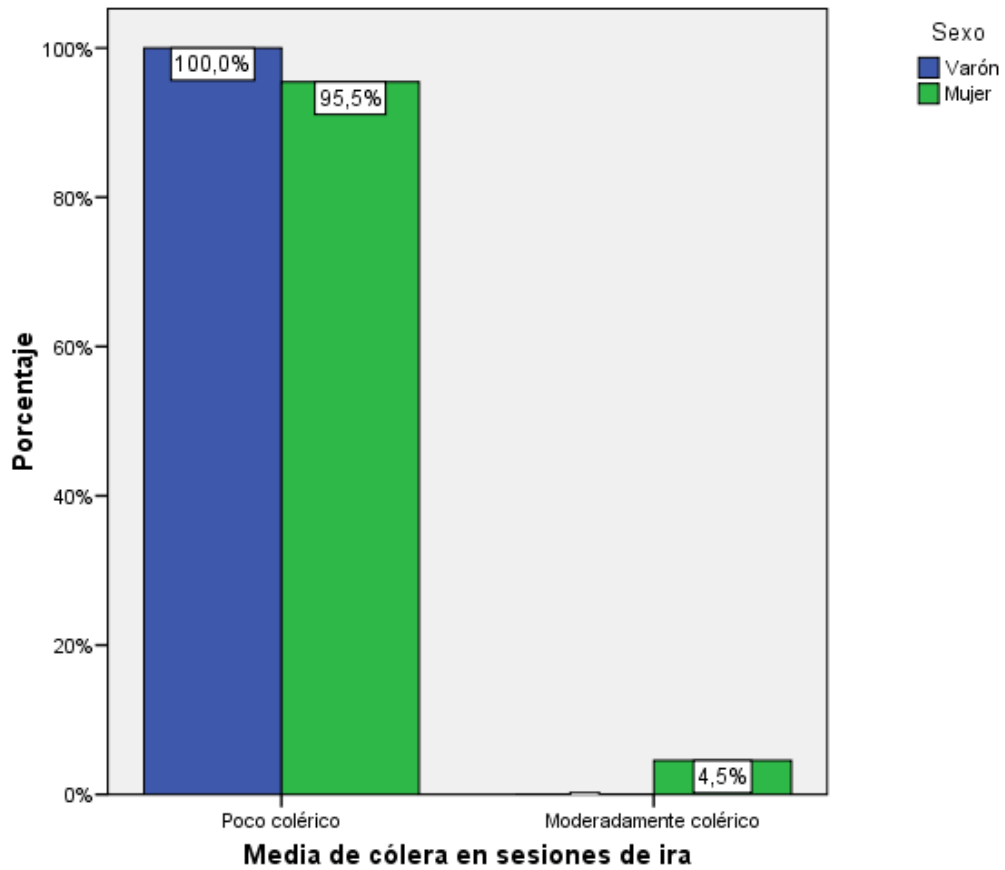
Tabla 61. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de cólera en las sesiones de ira en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Media de cólera en sesiones de ira	Poco colérico	Recuento	14	21	35
		% de Media de cólera en sesiones de ira	40,0%	60,0%	100,0%
		% del total	38,9%	58,3%	97,2%
		Residuos corregidos	,8	-,8	
	Moderadamente colérico	Recuento	0	1	1
		% de Media de cólera en sesiones de ira	,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,0%	2,8%	2,8%
		Residuos corregidos	-,8	,8	
Total		Recuento	14	22	36
		% de Media de cólera en sesiones de ira	38,9%	61,1%	100,0%
		% del total	38,9%	61,1%	100,0%

En la tabla 61 y en la gráfica 1 observamos que la mayoría de los sujetos (97%) presentan en las sesiones de ira un estado poco colérico, mientras que tan sólo un 2,8% se muestran moderadamente coléricos. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 10. Estado de cólera en las sesiones de ira en función del sexo.



Resultados.

Estado de vigor.

Tabla 62. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de vigor en las sesiones de ira en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de vigor en sesiones de ira			Media de vigor en sesiones de ira		
N	Válidos	14	N	Válidos	22
	Perdidos	7		Perdidos	3
Media		14,6429	Media		14,9886
Mínimo		6,00	Mínimo		8,25
Máximo		20,00	Máximo		20,00
Percentiles	10	6,8750	Percentiles	10	11,0000
	20	11,0000		20	12,5500
	30	11,8750		30	13,6750
	40	13,0000		40	14,4000
	50	14,8750		50	15,8750
	60	16,0000		60	16,0000
	70	19,1250		70	16,0000
	80	19,5000		80	16,8000
	90	20,0000		90	19,6250

En la tabla 62 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de vigor en las sesiones de ira presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

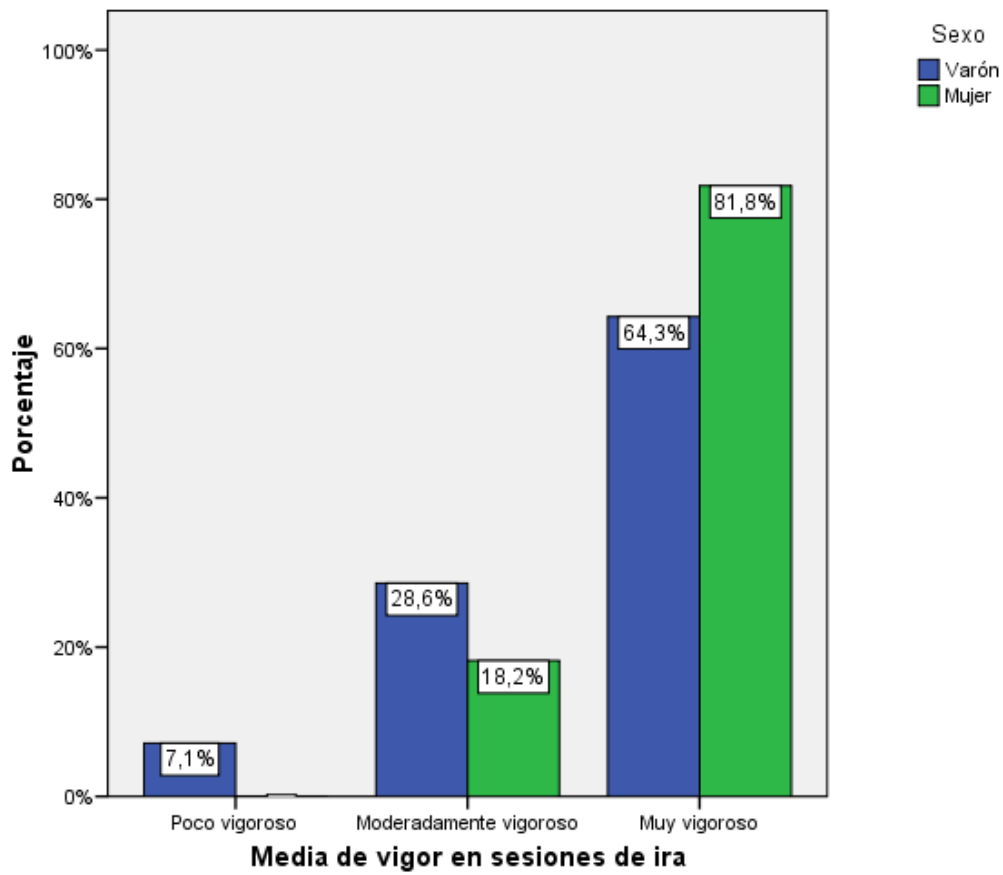
Tabla 63. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de vigor en las sesiones de ira en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Media de vigor en sesiones de ira	Poco vigoroso	Recuento	1	0	1
		% de Media de vigor en sesiones de ira	100,0%	,0%	100,0%
		% del total	2,8%	,0%	2,8%
		Residuos corregidos	1,3	-1,3	
	Moderadamente vigoroso	Recuento	4	4	8
		% de Media de vigor en sesiones de ira	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	11,1%	11,1%	22,2%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	Muy vigoroso	Recuento	9	18	27
		% de Media de vigor en sesiones de ira	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	25,0%	50,0%	75,0%
		Residuos corregidos	-1,2	1,2	
Total	Recuento	14	22	36	
	% de Media de vigor en sesiones de ira	38,9%	61,1%	100,0%	
	% del total	38,9%	61,1%	100,0%	

En la tabla 63 y en la gráfica 1 observamos que la mayoría de los sujetos (75%) presentan en las sesiones de ira un estado de ánimo muy vigoroso, mientras que tan sólo una cuarta parte se muestran moderadamente o poco vigorosos. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 11. Estado de vigor en las sesiones de ira en función del sexo.



Resultados.

Estado de fatiga.

Tabla 64. Datos descriptivos y percentiles correspondientes al valor medio de fatiga en las sesiones de ira en función del sexo.

Varones			Mujeres		
Media de fatiga en sesiones de ira			Media de fatiga en sesiones de ira		
N	Válidos	14	N	Válidos	22
	Perdidos	7		Perdidos	3
Media		1,3571	Media		1,1250
Mínimo		,00	Mínimo		,00
Máximo		7,25	Máximo		10,00
Percentiles	10	,0000	Percentiles	10	,0000
	20	,0000		20	,0000
	30	,0000		30	,0000
	40	,0000		40	,0000
	50	,2500		50	,1250
	60	1,0000		60	,2500
	70	1,2500		70	,8500
	80	3,5000		80	2,4000
	90	5,7500		90	3,1750

En la tabla 64 se ofrecen los datos descriptivos correspondientes a la media del estado de fatiga en las sesiones de ira presentado la media, máximo, mínimo y valores distribuidos en deciles.

Resultados.

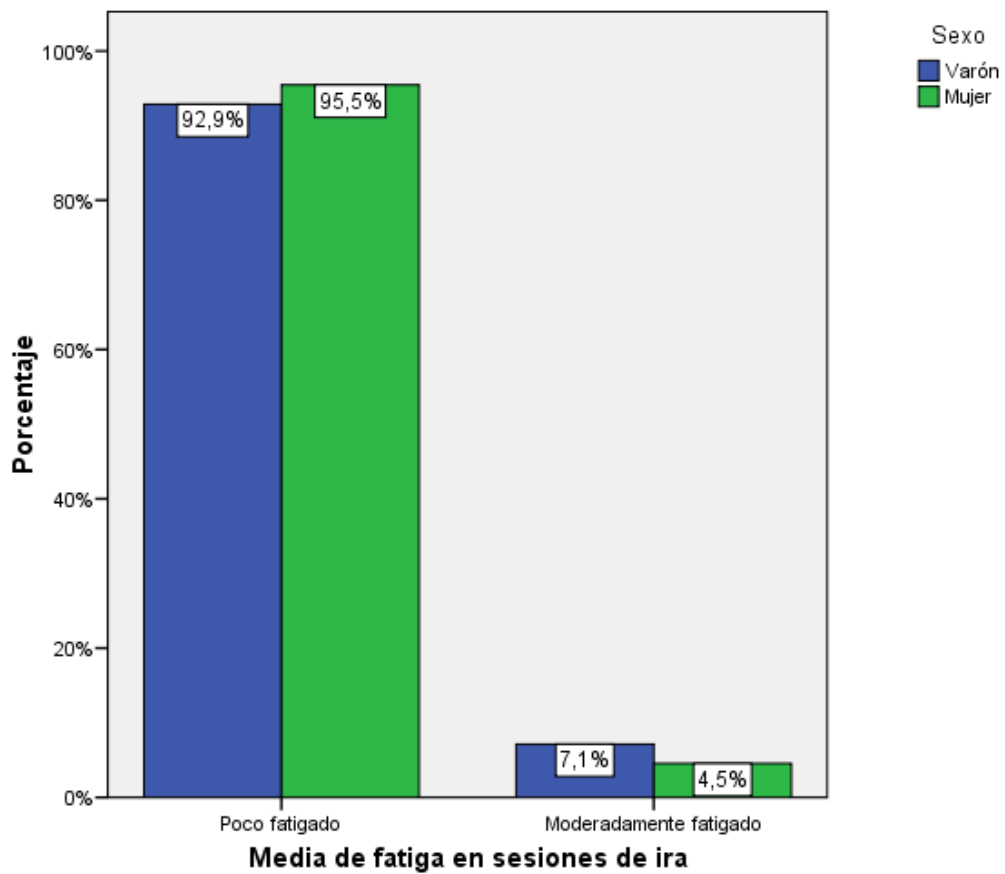
Tabla 65. Tabla de contingencia y prueba de χ^2 con análisis de residuos correspondiente al estado de fatiga en las sesiones de ira en función del sexo.

		Sexo			
		Varón	Mujer	Total	
Media de fatiga en sesiones de ira	Poco fatigado	Recuento	13	21	34
		% de Media de fatiga en sesiones de ira	38,2%	61,8%	100,0%
		% del total	36,1%	58,3%	94,4%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	Moderadamente fatigado	Recuento	1	1	2
		% de Media de fatiga en sesiones de ira	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	2,8%	2,8%	5,6%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
Total		Recuento	14	22	36
		% de Media de fatiga en sesiones de ira	38,9%	61,1%	100,0%
		% del total	38,9%	61,1%	100,0%

En la tabla 65 y en la gráfica 1 observamos que la mayoría de los sujetos (94,4%) presentan en las sesiones de ira un estado de ánimo poco fatigado, mientras que tan sólo algo más de un 5% se muestran moderadamente fatigados. No encontramos diferencias significativas en función del sexo para esta variable.

Resultados.

Gráfica 12. Estado de fatiga en las sesiones de ira en función del sexo.



Resultados.

7.4. Comparación de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones prácticas de EC.

Prueba T para muestras relacionadas de los estados de ánimo entre las sesiones de alegría y de ira.

Media de tensión.

Tabla 66. Comparación de la media de tensión entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Media de tensión en sesiones de alegría	38,8030	33	8,64010	1,50405
	Media de tensión en sesiones de ira	37,4545	33	6,81951	1,18712

Tabla 67. Prueba T para muestras relacionadas de la media de tensión entre sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Media de tensión en sesiones de alegría - Media de tensión en sesiones de ira	1,34848	5,61003	,97658	1,381	32	,177

En las tablas 66 y 67 observamos que no existen diferencias significativas entre la media de tensión correspondiente a las sesiones de alegría respecto a las sesiones de ira.

Resultados.

Media de depresión.

Tabla 68. Comparación de la media de depresión entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Media de depresión en sesiones de alegría	41,3106	33	,89493	,15579
	Media de depresión en sesiones de ira	41,9242	33	1,96700	,34241

Tabla 69. Prueba T para muestras relacionadas de la media de depresión entre sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Media de depresión en sesiones de alegría - Media de depresión en sesiones de ira	-,61364	1,58987	,27676	-2,217	32	,034

En las tablas 68 y 69 observamos que no existen diferencias significativas entre la media de depresión correspondiente a las sesiones de alegría respecto a las sesiones de ira.

Resultados.

Media de cólera.

Tabla 70. Comparación de la media de cólera entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Media de cólera en sesiones de alegría	44,1061	33	4,79829	,83527
	Media de cólera en sesiones de ira	44,7576	33	5,33872	,92935

Tabla 71. Prueba T para muestras relacionadas de la media de cólera entre sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Media de cólera en sesiones de alegría - Media de cólera en sesiones de ira	-,65152	3,71649	,64696	-1,007	32	,321

En las tablas 70 y 71 observamos que no existen diferencias significativas entre la media de cólera correspondiente a las sesiones de alegría respecto a las sesiones de ira.

Resultados.

Media de fatiga.

Tabla 72. Comparación de la media de fatiga entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Media de fatiga en sesiones de alegría	39,4470	33	8,19340	1,42629
	Media de fatiga en sesiones de ira	37,5227	33	4,65839	,81092

Tabla 73. Prueba T para muestras relacionadas de la media de fatiga entre sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Media de fatiga en sesiones de alegría - Media de fatiga en sesiones de ira	1,92424	6,06620	1,05599	1,822	32	,078

En las tablas 72 y 73 observamos que no existen diferencias significativas entre la media de fatiga correspondiente a las sesiones de alegría respecto a las sesiones de ira.

Resultados.

Media de vigor.

Tabla 74. Comparación de la media de vigor entre las sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Media de vigor en sesiones de alegría	57,5758	33	5,26393	,91633
	Media de vigor en sesiones de ira	54,4015	33	6,80761	1,18505

Tabla 75. Prueba T para muestras relacionadas de la media de vigor entre sesiones de alegría y sesiones de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Media de vigor en sesiones de alegría - Media de vigor en sesiones de ira	3,17424	5,49235	,95610	3,320	32	,002

En las tablas 74 y 75 observamos que la media de vigor es significativamente superior durante las sesiones de alegría respecto a las de ira ($t=3,32$; $p<0,005$)

Resultados.

7.5. Comparación de los perfiles de estados de ánimo entre pre-test, la primera sesión y la cuarta sesión de alegría en las sesiones prácticas de EC.

Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de ánimo en reposo sin intervención y la 1ª y 4ª sesión de alegría.

Media de tensión.

Tabla 76. Comparación de la media de tensión entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 Tensión sesión inicial	34,0909	44	6,30178	,95003
Tensión sesión alegría 1	38,2955	44	9,53959	1,43815

Tabla 77. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de tensión en reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)	
Par 1 Tensión sesión inicial - Tensión sesión alegría 1	-4,20455	11,09490	1,67262	-2,514	43	,016	

En las tablas 76 y 77 observamos que la media de tensión en la 1ª sesión de alegría es significativamente mayor que la tensión en estado de reposo.

Resultados.

Tabla 78. Comparación de la media de tensión entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Tensión sesión inicial	34,0000	42	6,25085	,96453
	Tensión sesión alegría 4	38,6190	42	9,96568	1,53774

Tabla 79. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de tensión en reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Tensión sesión inicial - Tensión sesión alegría 4	-4,61905	10,81316	1,66851	-2,768	41	,008

En las tablas 78 y 79 observamos que la media de tensión en la 4ª sesión de alegría es significativamente mayor que la tensión en estado de reposo.

Resultados.

Media de depresión.

Tabla 80. Comparación de la media de depresión entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Depresión sesión inicial	41,6364	44	2,49736	,37649
	Depresión sesión alegría 1	41,6136	44	1,87040	,28197

Tabla 81. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de depresión en reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Depresión sesión inicial - Depresión sesión alegría 1	,02273	3,21688	,48496	,047	43	,963

En las tablas 80 y 81 observamos que no se aprecian diferencias significativas en las medias de depresión entre la sesión inicial y la primera sesión de alegría.

Resultados.

Tabla 82. Comparación de la media de depresión entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Depresión sesión inicial	41,6667	42	2,55349	,39401
	Depresión sesión alegría 4	41,4762	42	1,62658	,25099

Tabla 83. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de depresión en reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Depresión sesión inicial - Depresión sesión alegría 4	,19048	2,65255	,40930	,465	41	,644

En las tablas 82 y 83 observamos que no se aprecian diferencias significativas en las medias de depresión entre la sesión inicial y la cuarta sesión de alegría.

Resultados.

Media de cólera.

Tabla 84. Comparación de la media de cólera entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Cólera sesión inicial	41,5227	44	3,66307	,55223
	Cólera sesión alegría 1	45,4318	44	5,18673	,78193

Tabla 85. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de cólera en reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Cólera sesión inicial - Cólera sesión alegría 1	-3,90909	4,76820	,71883	-5,438	43	,000

En las tablas 84 y 85 observamos que el estado de cólera aumenta significativamente de la sesión inicial a la primera sesión de alegría.

Resultados.

Tabla 86. Comparación de la media de cólera entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Cólera sesión inicial	41,4524	42	3,67724	,56741
	Cólera sesión alegría 4	44,1429	42	6,73749	1,03962

Tabla 87. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de cólera en reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Cólera sesión inicial - Cólera sesión alegría 4	-2,69048	5,53256	,85369	-3,152	41	,003

En las tablas 86 y 87 observamos que el estado de cólera aumenta significativamente de la sesión inicial a la cuarta sesión de alegría.

Resultados.

Media de vigor.

Tabla 88. Comparación de la media de vigor entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Vigor sesión inicial	46,2045	44	12,15325	1,83217
	Vigor sesión alegría 1	58,0909	44	8,73597	1,31700

Tabla 89. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de vigor en reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Vigor sesión inicial - Vigor sesión alegría 1	-11,88636	13,26162	1,99926	-5,945	43	,000

En las tablas 88 y 89 observamos que el estado de vigor aumenta significativamente de la sesión inicial a la primera sesión de alegría.

Resultados.

Tabla 90. Comparación de la media de vigor entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Vigor sesión inicial	46,0714	42	11,98046	1,84862
	Vigor sesión alegría 4	55,9524	42	7,38143	1,13898

Tabla 91. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de vigor en reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Vigor sesión inicial - Vigor sesión alegría 4	-9,88095	11,57837	1,78658	-5,531	41	,000

En las tablas 90 y 91 observamos que el estado de vigor aumenta significativamente de la sesión inicial a la cuarta sesión de alegría.

Resultados.

Media de fatiga.

Tabla 92. Comparación de la media de fatiga entre el estado de reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Fatiga sesión inicial	40,0455	44	7,18835	1,08368
	Fatiga sesión alegría 1	38,5682	44	7,90172	1,19123

Tabla 93. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de fatiga en reposo y la 1ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Fatiga sesión inicial - Fatiga sesión alegría 1	1,47727	10,25146	1,54547	,956	43	,344

En las tablas 92 y 93 observamos que no existen diferencias significativas en el estado de fatiga de la sesión inicial a la primera sesión de alegría.

Resultados.

Tabla 94. Comparación de la media de fatiga entre el estado de reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Fatiga sesión inicial	40,0952	42	7,30456	1,12712
	Fatiga sesión alegría 4	38,3571	42	7,66628	1,18293

Tabla 95. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de fatiga en reposo y la 4ª sesión de alegría.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Fatiga sesión inicial - Fatiga sesión alegría	1,73810	10,56700	1,63052	1,066	41	,293

En las tablas 94 y 95 observamos que no existen diferencias significativas en el estado de fatiga de la sesión inicial a la cuarta sesión de alegría.

Resultados.

Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de ánimo en reposo sin intervención y la 1ª y 4ª sesión de ira.

Media de tensión

Tabla 96. Comparación de la media de tensión entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 Tensión sesión inicial	34,1163	43	6,37409	,97204
Tensión sesión ira 1	37,4651	43	9,90274	1,51015

Tabla 97. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de tensión en reposo y la 1ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Tensión sesión inicial - Tensión sesión ira 1	-3,34884	8,19664	1,24998	-2,679	42	,010

En las tablas 96 y 97 observamos que la media de tensión en la 1ª sesión de ira es significativamente mayor que la tensión en estado de reposo.

Resultados.

Media de depresión.

Tabla 98. Comparación de la media de depresión entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Depresión sesión inicial	41,6512	43	2,52496	,38505
	Depresión sesión ira 1	41,9535	43	2,31921	,35368

Tabla 99. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de depresión en reposo y la 1ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Depresión sesión inicial - Depresión sesión ira 1	-,30233	3,16630	,48286	-,626	42	,535

En las tablas 98 y 99 observamos que no existen diferencias significativas en la media de depresión entre la primera sesión de ira y el estado de reposo.

Resultados.

Tabla 100. Comparación de la media de depresión entre el estado de reposo y la 4ª sesión de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Depresión sesión inicial	41,6512	43	2,52496	,38505
	Depresión sesión ira 4	41,6977	43	2,56844	,39168

Tabla 101. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de depresión en reposo y la 4ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Depresión sesión inicial - Depresión sesión ira 4	-,04651	3,37324	,51441	-,090	42	,928

En las tablas 100 y 101 observamos que no existen diferencias significativas en la media de depresión entre la cuarta sesión de ira y el estado de reposo.

Resultados.

Media de cólera.

Tabla 102. Comparación de la media de cólera entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Cólera sesión inicial	41,4884	43	3,69924	,56413
	Cólera sesión ira 1	44,4419	43	5,86881	,89499

Tabla 103. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de cólera en reposo y la 1ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Cólera sesión inicial - Cólera sesión ira 1	-2,95349	4,83516	,73735	-4,006	42	,000

En las tablas 102 y 103 observamos que existen diferencias significativas en la media de cólera entre la primera sesión de ira y el estado de reposo.

Resultados.

Tabla 104. Comparación de la media de cólera entre el estado de reposo y la 4ª sesión de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Cólera sesión inicial	41,6047	43	3,66541	,55897
	Cólera sesión ira 4	44,1395	43	7,48834	1,14196

Tabla 105. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de cólera en reposo y la 4ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Cólera sesión inicial - Cólera sesión ira 4	-2,53488	7,61999	1,16204	-2,181	42	,035

En las tablas 104 y 105 observamos que existen diferencias significativas en la media de cólera entre la cuarta sesión de ira y el estado de reposo.

Resultados.

Media de vigor

Tabla 106. Comparación de la media de vigor entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Vigor sesión inicial	46,2558	43	12,29226	1,87455
	Vigor sesión ira 1	54,3488	43	8,07961	1,23213

Tabla 107. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de vigor en reposo y la 1ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Vigor sesión inicial - Vigor sesión ira 1	-8,09302	11,25847	1,71690	-4,714	42	,000

En las tablas 106 y 107 observamos que la media de vigor aumenta significativamente del estado de reposo a la primera sesión de ira.

Resultados.

Tabla 108. Comparación de la media de vigor entre el estado de reposo y la 4ª sesión de ira.

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Vigor sesión inicial	45,9535	43	12,18108	1,85760
	Vigor sesión ira 4	52,4651	43	10,78215	1,64426

Tabla 109. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de vigor en reposo y la 4ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Vigor sesión inicial - Vigor sesión ira 4	-6,51163	8,93994	1,36333	-4,776	42	,000

En las tablas 108 y 109 observamos que la media de vigor aumenta significativamente del estado de reposo a la cuarta sesión de ira.

Resultados.

Media de fatiga.

Tabla 110. Comparación de la media de fatiga entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira.

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 Fatiga sesión inicial	40,1628	43	7,23066	1,10266
Fatiga sesión ira 1	37,3488	43	5,86711	,89473

Tabla 111. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de fatiga en reposo y la 1ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)	
Par 1 Fatiga sesión inicial - Fatiga sesión ira 1	2,81395	9,66648	1,47412	1,909	42	,063	

En las tablas 110 y 111 observamos que no existen diferencias significativas de fatiga entre el estado de reposo y la primera sesión de ira.

Resultados.

Tabla 112. Comparación de la media de fatiga entre el estado de reposo y la 4ª sesión de ira.

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 Fatiga sesión inicial	40,1628	43	7,23066	1,10266
Fatiga sesión ira 4	37,7674	43	5,40651	,82448

Tabla 113. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de fatiga en reposo y la 4ª sesión de ira.

		Diferencias relacionadas					
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Fatiga sesión inicial - Fatiga sesión ira 4	2,39535	8,70178	1,32701	1,805	42	,078

En las tablas 112 y 113 observamos que no existen diferencias significativas de fatiga entre el estado de reposo y la cuarta sesión de ira.

Resultados.

Indicamos, a continuación, los resultados obtenidos tras los datos analizados.

Datos descriptivos y relacionales, analizados, correspondientes al CPQ para niños:

Reservado/abierto. Inteligencia alta/baja. Afectado/estable.
Sumiso/dominante. Sobrio/entusiasta. Despreocupado/consciente.
Cohibido/emprendedor. Sensibilidad dura/blanda. Seguro/dubitativo.
Sencillo/astuto. Sereno/aprensivo. Menos/más integrado. Relajado/tenso.

Los factores de segundo orden correspondientes al CPQ para niños:

Ajuste/ansiedad. Introversión/extraversión. Patemia/excitabilidad-dureza.

La media de los perfiles de estado de ánimo (POMS) en las sesiones prácticas de EC. Media de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones de la alegría.

Estado de tensión. Estado de depresión. Estado de cólera. Estado de vigor. Estado de fatiga.

Media de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones de la ira.

Estado de tensión. Estado de depresión. Estado de cólera. Estado de vigor. Estado de fatiga.

Comparación de los perfiles de estados de ánimo (POMS) en las sesiones prácticas de EC. Prueba T para muestras relacionadas de los estados de ánimo entre las sesiones de alegría y de ira.

Media de tensión. Media de depresión. Media de cólera. Media de fatiga.
Media de vigor.

Resultados.

Comparación de los perfiles de estados de ánimo (POMS) en las sesiones prácticas de EC. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de ánimo en reposo, sin intervención (pre-test) y la 1ª y 4ª sesión de alegría.

Media de tensión. Media de depresión. Media de cólera. Media de vigor. Media de fatiga.

Comparación de los perfiles de estados de ánimo (POMS) en las sesiones prácticas de EC. Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de ánimo en reposo, sin intervención (pre-test) y la 1ª y 4ª sesión de ira.

Media de tensión. Media de depresión. Media de cólera. Media de vigor. Media de fatiga.

Indicamos, a continuación, los resultados más relevantes de este estudio.

Los resultados correspondientes a los datos descriptivos y percentiles de los rasgos de personalidad del CPQ.

No se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres. Señalamos algunas excepciones dentro de estos resultados.

Para el rasgo sumiso/dominante se encontraron una proporción de 13'6% más elevada en los varones dentro del rasgo de personalidad dominante, respecto de las mujeres.

En el rasgo sobrio/entusiasta, se muestra un 15'9% de entusiastas con asociación positiva y significativa en los varones.

Dentro del rasgo despreocupado/consciente, se observa un 45% de consciencia en las mujeres, existiendo una asociación positiva y significativa.

Entre el rasgo de sensibilidad dura/blanda, los varones presentan casi un 40% corresponden al rasgo de sensibilidad dura, encontrando una asociación

Resultados.

positiva y significativa. Por el contrario, las mujeres se asocian positivamente a una sensibilidad moderadamente dura o blanda en 38'6%.

En los resultados correspondientes a la media de los perfiles de estado de ánimo (POMS) en las sesiones prácticas de EC.

Dentro de la media de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones de la alegría.

Obtuvimos que más de un 75% de los sujetos presentan un estado de tensión bajo.

Observamos que la mayoría de los sujetos (97'7%) presentan en las sesiones de alegría un estado de ánimo poco deprimido.

En el estado de cólera recogimos un resultado significativo (93%) de los sujetos presentan en las sesiones de alegría un estado de ánimo poco colérico.

También, en el estado de vigor encontramos que la mayoría de los sujetos (79'1%) presentan en dichas sesiones (alegría) un estado de ánimo muy vigoroso.

Dentro del estado de fatiga se mostraron que la mayoría de los sujetos (86%) presentan en las sesiones de la alegría un estado de ánimo poco fatigado.

Dentro de la media de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones de la ira.

Encontramos en la mayoría de los sujetos un resultado de 86% en el estado de ánimo poco tenso.

En el estado de depresión, constatamos que la totalidad de los sujetos están agrupados en la modalidad de la variable poco deprimidos.

También en el estado de cólera observamos que la mayoría de los sujetos (97%) representan un estado poco colérico.

Resultados.

La mayoría de los sujetos (75%) reflejan en las sesiones de ira un estado de ánimo muy vigoroso.

También, la mayoría de los sujetos (94,4%) presentan un estado de ánimo poco fatigado.

Comparación de los perfiles de estados de ánimo en las sesiones prácticas de expresión corporal.

Prueba T para muestras relacionadas de los estados de ánimo entre las sesiones de alegría y de ira.

No encontramos diferencias significativas entre ninguno de los estados de ánimo en las sesiones de alegría y de ira, respectivamente, excepto, en la media de vigor que es significativamente superior durante las sesiones de alegría respecto a las de ira ($t=3,32$; $p<0,005$).

Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de ánimo en reposo sin intervención (pre-test) y la 1ª y 4ª sesión de alegría.

Obtuvimos que la media de tensión en la 1ª y 4ª sesión de alegría fue significativamente mayor que la tensión en estado de reposo. Estos mismos resultados se recogieron, también, en los estados de cólera.

Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en las medias de depresión entre la sesión inicial (reposo o pre-test) y la primera sesión de alegría. Al igual que la sesión inicial y la 4ª sesión de alegría. Se comparten estos mismos resultados con el estado de fatiga, no observando diferencias significativas entre el estado de fatiga en la sesión inicial y la 1ª. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre la sesión inicial y la 4ª sesión de alegría.

Resultados.

Prueba T para muestras relacionadas entre el estado de ánimo en reposo sin intervención (pre-test) y la 1ª y 4ª sesión de ira.

Se comprobó que la media de tensión en la 1ª sesión de ira es significativamente mayor que la tensión en estado inicial (reposo). También, se observó el mismo resultado en la media de cólera y vigor. En ambos estados había cambios significativos entre el estado de reposo y la 1ª sesión de ira. Así como en el estado de reposo y la 4ª sesión de ira.

Por el contrario, observamos que no existen diferencias significativas en la media de depresión ni en la de fatiga, entre la primera sesión de ira y en estado de reposo. Al igual que no hubo diferencias significativas entre la 4ª sesión de ira y el estado de reposo.

7.6. Modelo lineal general que relaciona el test de personalidad (CPQ) con los estados de ánimo. Análisis de varianza (ANOVA).

Se procedió al análisis de varianza entre sexos a través del programa ANOVA tanto de los estados de ánimo (POMS) como de las características de personalidad (CPQ), realizando una comparativa del pre-test (reposo) y de las diferentes sesiones de EC (alegría e ira). De los resultados ANOVA vamos a señalar aquellos en los que hemos encontrado diferencias significativas entre sexos (varones y mujeres):

Los perfiles de estado de ánimo (POMS) en las sesiones prácticas de EC.

En el pre-test se encontraron diferencias significativas entre sexos en relación a agotado ($F= 3,00$; $P= 0,09$) a favor de mujeres (más agotadas).

También en el pre-test se aprecian diferencias significativas entre sexos en relación a cansado ($F= 6,06$; $P= 0,02$) a favor de las mujeres (más cansadas).

En la primera sesión de Alegría se hallaron diferencias significativas entre sexos en relación a animado ($F= 5,28$; $P= 0,03$) a favor de las mujeres (más animadas).

Resultados.

En la segunda sesión de Alegría se descubrieron diferencias significativas entre sexos en relación a infeliz ($F= 4,23$; $P= 0,05$) a favor de las mujeres (menos infelices).

En la tercera sesión de Alegría se aprecian diferencias significativas entre sexos en relación a enérgico ($F= 5,05$; $P= 0,03$) a favor de las mujeres (más enérgicas).

También en la tercera sesión de Alegría se constataron diferencias significativas entre sexos en relación a luchador ($F= 5,51$; $P= 0,02$) a favor de las mujeres (más luchadoras).

En la tercera sesión de Alegría se verificaron diferencias significativas entre sexos en relación a tenso ($F= 7,70$; $P= 0,01$) a favor de los varones (más tensos).

Dentro de la tercera sesión de Alegría se comprobaron diferencias significativas entre sexos en relación a enojado ($F= 4,30$; $P= 0,04$) a favor de los varones (más enojados).

En la tercera sesión de Alegría se manifestaron diferencias significativas entre sexos en relación a infeliz ($F= 3,99$; $P= 0,05$) a favor de las mujeres (menos infelices).

Dentro de la tercera sesión de Alegría se descubrieron diferencias significativas entre sexos en relación a relajado ($F= 5,43$; $P= 0,02$) a favor de los varones (más relajados).

En la primera sesión de Ira se hallaron diferencias significativas entre sexos en relación a lleno de energía ($F= 5,81$; $P= 0,02$) a favor de las mujeres (más llenas de energía).

Dentro de la primera sesión de Ira se encontraron diferencias significativas entre sexos en relación a activo ($F= 4,32$; $P= 0,04$) a favor de las mujeres (más activas).

Resultados.

En la segunda sesión de Ira se localizaron diferencias significativas entre sexos en relación a furioso ($F= 8,55$; $P= 0,01$) a favor de los varones (más furiosos).

Dentro de la segunda sesión de Ira se apreciaron diferencias significativas entre sexos en relación a animado ($F= 5,86$; $P= 0,02$) a favor de las mujeres (más animadas).

También en la segunda sesión de Ira se comprobaron diferencias significativas entre sexos en relación a de mal genio ($F= 4,72$; $P= 0,04$) a favor de los varones.

En la tercera sesión de Ira evidenciaron diferencias significativas entre sexos en relación a furioso ($F= 6,86$; $P= 0,01$) a favor de las mujeres (más furiosas).

En la cuarta sesión de Ira se encontraron diferencias significativas entre sexos en relación a furioso ($F= 10,86$; $P= 0,00$) a favor de los varones (más furiosos).

Dentro de la cuarta sesión de Ira se hallaron diferencias significativas entre sexos en relación a tenso ($F= 4,29$; $P= 0,04$) a favor de los varones (más tensos).

Dentro de los datos descriptivos y relacionales, analizados, correspondientes al CPQ para niños, que fueron:

Reservado/abierto. Inteligencia alta/baja. Afectado/estable.
Sumiso/dominante. Sobrio/ entusiasta. Despreocupado/consciente.
Cohibido/emprendedor. Sensibilidad dura/blanda. Seguro/dubitativo.
Sencillo/astuto. Sereno/aprensivo. Menos/más integrado. Relajado/tenso.

Se aprecia diferencias significativas entre sexos en relación al rasgo despreocupado/consciente ($F= 7,38$; $P= 0, 01$) a favor de las mujeres (más conscientes).

Resultados.

Se halla diferencias significativas entre sexos en relación al rasgo de sensibilidad dura/blanda ($F= 20,49$; $P= 0, 00$) a favor de las mujeres (sensibilidad blanda).

Los factores de segundo orden correspondientes al CPQ para niños:

Ajuste/ansiedad. Introversión/extraversión. Patemia/excitabilidad-dureza.

Se observa diferencias significativas entre sexos en relación al rasgo de patemia/excitabilidad-dureza ($F= 8,39$; $P= 0, 01$) a favor de los varones (más patémicos).

Conclusiones.

8. Conclusiones.

Tras los resultados obtenidos realizamos unas conclusiones vinculadas a nuestro estudio.

8. 1. Conclusiones.

Los resultados obtenidos apoyan la mayoría de las hipótesis que nos planteamos contrastar en esta investigación, como son:

Se mantuvieron, sin diferencias significativas, las intensidades de rasgos emocionales entre una emoción y otra (alegría e ira).

Se produjeron cambios emocionales entre un estado de reposo y una sesión de EC.

No existieron diferencias significativas entre sexos (varones y mujeres), en cuanto a los porcentajes de las intensidades emocionales de las dos emociones aplicadas (alegría e ira).

Sin embargo, no pudimos demostrar que no hubiese varianza de rasgos emocionales con las mismas actividades de EC entre una emoción positiva (alegría) y otra negativa (ira). Ya que en los resultados obtenidos encontramos un aumento significativo en estados anímicos positivos (poco colérico, poco fatigado, etc.) en las actividades de EC. Al igual que un incremento en el estado anímico de tensión entre el estado de reposo y la 1ª y 4ª sesión, tanto de alegría como de ira. Por el contrario, no se recogieron cambios significativos entre los estados anímicos menos saludables como son depresión o fatiga ni dentro de la realización de sesiones de EC, ni en las comparativas entre el estado de reposo (pre-test) y la 1ª y 4ª sesión de alegría e ira, respectivamente.

Tampoco se pudo verificar que las características de personalidad influyeran en las intensidades emocionales, dentro de la intervención en las sesiones de EC.

Conclusiones.

Tras los resultados obtenidos en el análisis ANOVA se encontraron diferencias significativas con respecto al pre-test entre sexos, en relación a las mujeres se encontraban más agotadas y cansadas.

En la primera sesión de alegría, las mujeres estaban más animadas.

En la segunda sesión de alegría las mujeres estaban menos infelices.

En la tercera sesión de alegría, las mujeres se encontraban más enérgicas y luchadoras. Los varones más tensos, enojados, infelices y relajados.

En la primera sesión de ira, las mujeres más activas.

En la segunda sesión de ira, los varones más furiosos y de mal genio y las mujeres más animadas.

En la tercera sesión de ira, las mujeres más furiosas.

En la cuarta sesión de ira, los varones más furiosos y tensos.

Dentro de los datos descriptivos y relacionales, analizados, correspondientes al CPQ para niños se encontraron diferencias significativas entre sexos a favor de las mujeres más conscientes y con sensibilidad más blanda.

En los factores de segundo orden correspondientes al CPQ para niños se encontraron diferencias significativas entre sexos a favor de los varones más patéticos.

En relación a los resultados (ANOVA) obtenidos en pre-test y sesiones de alegría e ira, se puede concretar que en el pre-test las mujeres se presentaban más agotadas y cansadas. Sin embargo en las sesiones de alegría, en líneas generales, las mujeres obtuvieron mayores porcentajes en estados anímicos positivos (animadas, enérgicas, luchadoras) frente a los varones que estuvieron

Conclusiones.

con estados anímicos más negativos (infelices, tensos, enojados). En las sesiones de ira ambos sexos (varones y mujeres), en general, experimentaron la emoción a trabajar (ira) con estado anímico similar (furiosos y furiosas).

8.2. Futuras líneas de investigación.

- Profundizar en relación a la varianza de cada uno de los rasgos emocionales con las mismas actividades de EC entre una emoción positiva (alegría) y otra negativa (ira).
- Efectuar un estudio entre las diferentes características de personalidad y las intensidades de cada una de las emociones, dentro de una intervención con las mismas actividades en sesiones de EC.

9. Referencias bibliográficas.

Abraldes, J. A. y Martínez, C. (2003a). La Expresión Corporal a través de los juegos cantados en educación infantil y primaria. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 296-300). Salamanca: Amarú.

Abraldes, J. A. y Martínez, C. (2003b). Juegos cantados y Expresión Corporal para educación secundaria y bachillerato. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 296-300). Salamanca: Amarú.

Adelman, P. K. y Zajonc, R. B. (1989). Facial efference and the experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 40, 249-280.

Adolphs, R. (2002a). Neural systems for recognizing emotion. *Current Opinion in Neurobiology*, 12 (2), 169-177.

Adolphs, R. (2002b). Recognizing emotion from facial expressions: psychological and neurological mechanisms. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 1 (1), 21-61.

Alfonso, A. (1985). *Expresión y creatividad corporal*. Valencia: Grup Dissabte.

Alexander, G. (1991). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

Allgöwer, A., Wardle, J. y Steptoe, A. (2001). Depressive symptoms, social support, and personal health behaviors in young men and women. *Health Psychology*, 20 (3), 223-227.

Álvarez, M. J. y Muñoa, J. (2003). El profesorado novel en E.C y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de ritmo y expresión. Estudio de un caso de un profesor de secundaria. . En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos, y B. Learreta, *Expresión, creatividad y movimiento. I Congreso internacional de expresión corporal y educación* (pp. 339-344). Salamanca: Amarú.

Amigo, I., Fernández, C. y Pérez, M. (1998). *Manual de Psicología de la Salud*. Madrid: Pirámide.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality*, 1 y 2. New York: Columbia.

Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.

Referencias bibliográficas

- Artaud, A. (1997). *El teatro y su doble*. Edhasa, Madrid.
- 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.
- Asztalos, M., De Bourdeaudhuij, I. y Cardon, G. (2010). The relationship between physical activity and mental health varies across activity intensity levels and dimensions of mental health among women and men. *Public Health Nutrition*, 13 (8), 1207-1214.
- Asztalos, M., Wijndaele, K., De Bourdeaudhuij, I., Philippaerts, R., Matton, L., Duvigneau, N., Thomis, M., Lefevre, J. y Cardon, G. (2012). Sport participation and stress among women and men. *Psychology of Sport and Exercise* 13 (4), 466-483.
- Atkinson, J. W., Heyns, R. W. y Verof, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
- Averill, J. R. (1979). The functions of grief. En C. Izard (Ed.), *Emotions in personality and psychopathology* (pp. 339-368). New York: Plenum.
- Averill, J. R. (1994). Emotions are many splendored things. En P. Ekman y R. J Davidson (Eds.). *The nature of emotion* (pp. 99-102). New York: Oxford University Press.
- Averill, J. R. y More, T. A. (1993). Happiness. En M. Lewis J. M Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Aymerich, C. (1977a). Expresión y comunicación en las relaciones humanas. *Existir. Cuadernos de Expresión*, 6, 13-23.
- Aymerich, C. (1977b). Cuentos populares. Poemas. *Existir. Cuadernos de Expresión*, 6, 84-99.
- Bahamonde, J., Méndez, A. y Mori, I. (2003). Propuesta de una valoración de los objetivos y contenidos de la Expresión Corporal. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 407-411). Salamanca: Amarú.
- Bañó, F. (1987). *Curso de relajación integral para todos*. Madrid: Cinterco.
- Bara, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical

Referencias bibliográficas

education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (2), 83-90.

Barret, L. F., Ochsner, K. N. y Gross, J. J (2007). On the automaticity of emotion. En J. Bargh (Ed.). *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 173-218). Nueva York: Psychology Press.

Barret, L.F., Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2007). On the automaticity of emotion. En J. Bargh (Ed.), *Social psychology and the unconscious: the automaticity of higher mental processes* (pp. 173-218). Nueva York: Psychology Press.

Beauport E. y Díaz, A. (1995). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Galac.

Beck, J. S. (2000). *Terapia cognitiva: conceptos básicos y profundización*. Barcelona: Gedisa.

Beck, J. (1974). *El Living Theatre*. Madrid: Fundamentos.

Beckman, M. (1985). *Gimnasia Jazz I y II*. Buenos Aires: Stadium.

Bellows-Riecken, K., Mark, R. y Rhodes, R. E. (2013). Qualitative Elicitation of Affective Beliefs Related to Physical Activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 14 (5), 786-792.

Benito, J. (2001). *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento*. Zaragoza: Inde.

Berge, Y. (1985). *Vivir tu cuerpo: para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.

Berge, Y. (2000). *Danza la vida. El movimiento natural una autoeducación holística*. Madrid: Narcea.

Bergson, H. (1911). *Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic*. Nueva York: Macmillan.

Berkowitz, L. (1999). Anger. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 411-428). Chichester: Wiley.

Bermúdez, J. y Luna, M. D. (1980). Ansiedad. En F. Trespalacios, (Ed.), *Psicología General II* (pp. 45-64) Madrid: UNED.

Bernás, M. y Vives, Y. (2003a). El cuerpo tiene sus razones I. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 84-96.

Bernás, M. y Vives, Y. (2003b). El cuerpo tiene sus razones II. *Aula de Aula de Innovación Educativa*, 123, 89-96.

Bernstein, P. (1979). *Eight theoretical approaches in Dance Movement Improvisation*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Referencias bibliográficas

Berry, D. S. y Pennebaker, J. W. (1993). Nonverbal and emotional expression and health. *Psychotherapy and Psychosomatic*, 59, 11-19.

Bertherat, T. y Bernstein, C. (1994). El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia. Barcelona: Paidós.

Bertrand, M. y Dumont, N. (1973). L'expression corporelle à l'école. Paris: Vrin.

Betés de Toro, M. (2000). Fundamentos de musicoterapia. Madrid: Morata.

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

Blández, J. (2000). Programación de actividades didácticas según ambientes de aprendizaje. Barcelona: Inde.

Bloch, S. (1986). Modèles effecteurs des émotions fondamentales: relation entre rythme respiratoire, posture, expression faciale et expérience subjective. *Bulletin de Psychologie*, 377 (39), 843-846.

Bloch, S. (1992). Modèles effecteurs des émotions fondamentales: une méthode expérimentale d'induction émotionnelle. En Mazet. P. y Lebovici, S. (Eds.), *Emotions et affects chez le bébé et ses partenaires* (pp. 209-222). Paris: Edition Eshel.

Bloch, S., y Santibáñez, H. G. (1973). Training emotional "effectation" in humans: significance of its feedback on subjectivity. En Bloch, S. y Aneiros, R. (Eds.) *Psicobiología del Aprendizaje* (pp. 170-185). Santiago: Publ. Fac. Med., Univ. De Chile.

Bloch, S., Orthous, P. y Santibáñez, H, G. (1972). Técnicas psicofisiológicas para el entrenamiento de actores. *Orbita*, 9, 8-20.

Bloch, S., Orthous, P. y Santibáñez, H. G. (1987). Effectors patterns of basic emotions: a psychophysiological method for training actors. *Journal Social & Biological Structures*, 10, 1-19.

Blount, T. y Mackenzie, E. (2000). El método Pilates. Málaga: Sirio.

Bobo, M., Méndez, B. y Conesa, E. (2003). Expectativas y opiniones de los alumnos del INEF de Galicia respecto a la materia Expresión Corporal y danza. En G. Sánchez (Coord.), B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, creatividad y movimiento. I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 413-419). Salamanca: Amarú.

Boone, R. T. y Cunningham, J. G. (1998). Children's Decoding of Emotion in Expressive Body Movement: The Development of Cue Attunement. *Developmental Psychology*, 34 (5), 1007-1016.

Referencias bibliográficas

Boone, R. T. y Cunningham, J. G. (2001). Children's Expression of Emotional Meaning in Music Through Expressive Body Movement. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25 (1), 21-41.

Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La Expresión Corporal. Método y Práctica*. Barcelona: Martínez Roca.

Botella, A. M. (2003). Música y expresión corporal al servicio de la educación. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 537-542). Salamanca. Amarú.

Boujut, E. y Décamps, G. (2012). Relations entre les émotions négatives, l'estime de soi, l'image du corps et la pratique sportive des étudiants de première année. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 22 (1), 16-23.

Bourda, M. W., Brown, S. C. y Crawford, S. A. G. M. (1995). Should dance be an integral part of the K-12 physical education curricula? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (3), 10.

Bower, H. y Forgas, J. P. (2000). Affect, memory, and social cognition. En E. Eich, J. F. Kihlstrom, G. H., Bower, J. P. Forgas y P. M. Niedenthal. *Cognition and emotion*. Nueva York: Oxford Press.

Boyatzis, R. E. (1972). A two factor theory of affiliation motivation. *Disertación doctoral inédita: Harvard University*.

Bozzini, M. C. y Marrazo, T. (1975). *Mi cuerpo es mi lenguaje. Expresión corporal de la danza*. Buenos Aires: Ciordia.

Bradley, M. M. (1994). Emotional memory: A dimensional analysis. En S. H. M. Van. Goozen, N. E. V. de Poll y J. A. Sergeant (Eds.), *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 97-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brannon, L. y Feist, J. (2000). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo.

Brennan, R. (1994). *La técnica Alexander*. Barcelona: Kairós.

Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: xlvii. Parameters of internet use, abuse and addiction: the first 90 days of the internet usage survey. *Psychological reports*. 80, 879-882.

Brenner, E. M. y Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 168-195). Nueva York: Basic Books.

Breva, A. y Pena, J. (1997). Emoción y Salud. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Coord.). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 231-251). Madrid: Pirámide.

Referencias bibliográficas

Brikman, L. (1975). El lenguaje del movimiento corporal. Buenos Aires: Paidós.

Brinson. P. (1993). L'impact de Laban sur la danse et le théâtre contemporains. En colloque par delà Stanislavski, Saintes. Comunicações: Les fondements du mouvement scénique (pp. 43-60). La Rochelle: Rumeurs des âges y Maison Polichinelle.

Brody, L. R. y Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), Handbook of emotions (2ª ed.) (pp. 447-460). Nueva York: Guilford Press.

Brohm, J.M. (1982). Sociología política del deporte. México: Fondo de Cultura Económica

Brook, P. (1993). La calidad como guía de actividades. Máscara, 11-12, 122-126.

Brown, B. B., Eicher, S. A. y Petrie, S. (1986). The importance of peer group («crowd») affiliation in adolescence. Journal of Adolescence, 9, 73-96.

Brozas, M. P. (1996). Expresión Corporal y pedagogía de las actividades físicas expresivas: propuesta de un programa para la formación de maestros especialistas en Educación Física. En J. L. Pastor Pradillo, A. Del Moral, A. Mayor y P. M. Alonso, Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp. 45-54). Guadalajara: Universidad de Alcalá.

Brozas, M. P. (2003). La Expresión Corporal en el teatro europeo del siglo XX. Ciudad Real: Ñaque.

Brudzynski, L. y Ebben, W. P. (2010). Body Image as a Motivator and Barrier to Exercise Participation. International Journal of Exercise Science, 3 (1), 14-24.

Bruscia, K. E. (1987). Improvisational models of music therapy. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.

Buck, R. (1991). Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view. En K. T. Strongman (Ed.), International Review of Studies on Emotion, Vol. I (pp. 101-142). Chichester: Wiley.

Burns, D. D. (2003). Sentirse bien. México: Paidós.

Burns, D. D. (2006). Adiós, ansiedad. Cómo superar la timidez, los miedos, las fobias y la situación de pánico. Barcelona: Paidós

Cacioppo, J. T., Klein, D. J., Berntson, G. G. y Hatfield, E. (1993). The psychophysiology of emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.). Handbook of Emotions (pp. 119-142). Nueva York: Guilford Press.

Referencias bibliográficas

Cacioppo, J. T., Klein, D.J., Berntson, G.G. y Hatfield, E. (1993). The psychophysiology of emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland (eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 119-142). Nueva York: Guilford Press.

Cachadiña, P. (2009). Expresión Corporal y creatividad en Educación Física dentro del ámbito universitario. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 175-215). Sevilla: Wanceulen.

Calecki, M. y Thévenet, M. (1986). Técnicas de bienestar para niños. *Expresión Corporal y yoga*. Buenos Aires. Paidós.

Campos, M. C., Castañeda, C. y Garrido, M. E. (2011). Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Pedagógica ADAL*, 23, 31-36.

Canales, I. y López, C. (2002). Creatividad y singularidad, ejes vertebradores de la Expresión Corporal. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 86, 23-26.

Cano-Vindel, A. (1989). *Cognición, Emoción y Personalidad: Un estudio centrado en la Ansiedad*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

Cano-Vindel, A. (1995). Manual de Motivación y Emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Orientaciones en el estudio de la Emoción* (pp. 337-383). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Cano-Vindel, A. (1997). Psicología General: Motivación y Emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Modelos explicativos de la emoción* (pp. 127-161). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Cano-Vindel, A., Sirgo, A. y Díaz Ovejero, M. B. (1999). Control, Defensa y Expresión de Emociones: Relaciones con la Salud y la Enfermedad. En E. G. Fernández-Abascal y F. Palmero, (Coord.), *Emociones y Salud* (pp. 69-87). Barcelona: Ariel S.A.

Cañizares, J. M. y Carbonero, C. (2009). Currículum de Educación Física en Primaria. Aclaraciones terminológicas al R.D. 1513/2006. Sevilla: Wanceulen.

Capello, P. P. (2007). Dance as our source in dance/movement therapy education and practice. *American Journal of Dance Therapy*, 29 (1), 37-50.

Capra, F. (2009). *Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables*. (5ª ed.). Trad.: Tremps, E. Barcelona: Kairos.

Caro, I. (1997). *Manual de Psicoterapias Cognitivas*. (3ª ed.). Barcelona: Paidós.

Carpené, S., Sartori, A. y Osorio, L. P. (2010). El cuerpo como protagonista. *Medicina Paliativa*, 18 (3), 105-111.

Referencias bibliográficas

Carpi, A., Guerrero, C. y Palmero, F. (2010). Motivación y emoción. En Martínez Sánchez, F. y Palmero, F. (Coord.), *Emociones básicas* (pp. 233-274). Madrid: Ed. Mac Graw-Hill.

Carvajal, J. (2003). Cuerpo, espacio y movimiento. En G. Sánchez, B. Taberner, J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento. I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 101-118). Salamanca: Amarú.

Carver, C.S., Scheier, M. F. y Wintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.

Cepero, (2013). La percepción e insatisfacción corporal en el alumnado de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén. *Revista de Investigación en educación*, 11, (2), 123-139.

Castañer, M. (2000). *Expresión Corporal y Danza*. Barcelona: Inde.

Castañer, M. y Camerino, O. (1992). *Unidades didácticas para Primaria I. Bailando en la escuela. El cuerpo expresivo. Material alternativo y percepción*. Barcelona: Inde.

Castellano, G., Villalba, S. D. y Camurri, A. (2007). Recognising Human Emotions from Body Movement and Gesture Dynamics. *Affective Computing and Intelligent Interaction Lecture Notes in Computer Science*, 4738, 71-82.

Chéjov, M. (1993). *Al actor*. Trad.: Ferrigno, O. y Lizárraga, A. Buenos Aires: Quetzal.

Chéjov, M. (1999). *Sobre la técnica de actuación*. Trad.: Fernández Lera, A. Barcelona: Alba Editorial.

Chóliz, M. (1995). Expresión de las emociones. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), *Manual de motivación y emoción* (pp. 207-230). Madrid: Pirámide.

Chorot, P. y Sandín, B. (1997). *Alteraciones emocionales*. Madrid: UNED.

Clore, G. L. y Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Never, sometimes, or always? En R. D. Lane y L. Nadel (Eds.), *The cognitive neuroscience of emotion* (pp.24-61). Nueva York: Oxford University Press.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona. Paidós

Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación (1970-1971). *Educación General Básica: nueva orientación pedagógica*. Vida Escolar, 13.

Contreras, O. R., Ruiz Pérez, L. M., Zagalaz M. L. y Romero, S. (2002). *Las creencias en la formación inicial del profesorado de Educación Física*.

Referencias bibliográficas

Incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 45, 131-149.

Cornelius, R.R. (1996). *The Science of Emotion: Research and Tradition in the Psychology of Emotion*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Coterón, J. (2007). *Los contenidos de Educación Física en los manuales escolares. Expresión Corporal en la primera etapa de Educación General Básica (1970-1980)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Coterón, J. (2008). *La Expresión Corporal en la Ley General de Educación de 1970. El nacimiento de una nueva disciplina*. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano (Eds.), *Expresión Corporal Investigación y Acción Pedagógica* (pp. 165-173). Salamanca: Amarú.

Coterón J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A. y Padilla, C. (2008). *Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento*. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano, *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*, (pp. 145-155). Salamanca: Amarú.

Cox, A. E., Ullrich-French, S., Madonia, J. y Witty, K. (2011). *Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior*. *Psychology of Sport and Exercise*, 12 (5), 555–562.

Cox, A. E., Ullrich-French, S. y Sabiston, C. M. (2013). *Using motivation regulations in a person-centered approach to examine the link between social physique anxiety in physical education and physical activity-related outcomes in adolescents*. *Psychology of Sport and Exercise*, 14 (4), 461–467.

Craig, E. G. (1987). *El arte del teatro*. México: UNAM-GECSA.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Cuellar, M. J. (2008). *Fundamentos metodológicos para 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. 31-47). Sevilla: Wanceulen.

Cunningham, M. y Lesschaeve, J. (2009). *El bailarín y la danza. Conversaciones de Merce Cunningham y Lesschaeve*. Trad.: Griselda Cuervo Álvarez. Barcelona: Global Rhythm.

Cunningham, M. R. (1988). *What do you do when you're happy or blue? Mood, expectancies, and behavioral interest*. *Motivation and Emotion*, 12, 309-331.

Dael, N., Mortillaro, M. y Scherer, K. R. (2012). *Emotion expression in body action and posture*. *American Psychological Association. Emotion*, 12 (5), 1085-1101.

Referencias bibliográficas

- Dalcroze, J. É. (1986). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Turín: ERI.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error. Emotions, Reason, and the Human Brain*. Nueva York: Avon Books.
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. En R. D. Lane y L. Nadel (Eds.). *Cognitive Neuroscience of Emotion* (pp. 12-23). Nueva York: Oxford University Press.
- Danzer, R. (1989). *Las emociones*. Buenos Aires: Paidós.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.
- Davidson, R. J. (1993). The neuropsychology of emotion and affective style. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 143-154). Nueva York: Guilford.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R. y Goldsmith, H. H. (2003), *Handbook of Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Davison, R.J., Pennebaker, J. W. y Dickerson, S. S. (2000). Who talks? The social psychology of illness support groups. *American Psychologist*, 55 (2), 205-217.
- De Baecque, A. (2006). Pantallas. El cuerpo en el cine. En J. J. Courtine (Dir.). *Historia del cuerpo. Vol. III. El siglo XX* (pp. 359-378). Madrid: Taurus.
- De Catanzaro, D. A. (1998). *Motivation and Emotion. Evolutionary, Developmental, and Social Perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- De Catanzaro, D. A. (2001). *Motivación y Emoción*. Trad.: Bandala Campeán, A. M. México: Pearson Educación.
- Decreto 286/2007, de 7 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 12-09-2007).
- De Prado, D. y Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Zaragoza: Inde.
- DeBoer, L. B., Tart, C. D., Presnell, K. E., Powers, M. B., Baldwi, A. S. y Smits, J. A. J. (2012). Physical activity as a moderator of the association between anxiety sensitivity and binge eating. *Eating Behaviors*, 13 (3) 194-201.
- Del Barrio, V. (1999). Concepto y técnicas actuales en la evaluación de la depresión infantil. En F. Silva (Coord.), *Avances en evaluación psicológica* (pp. 50-58). Valencia: Promolibro.
- Delgado, M. A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuestas para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Referencias bibliográficas

Delgado, M. y Tercedor, P. (2008). La expresión y comunicación corporal como factores condicionantes del bienestar y la calidad de vida. En M. J. Cuellar y M. C. Francos (Coord.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 195-212). Sevilla: Wanceulen.

Delgado, M., Tercedor, P. y Torre, E. (2008). Intervención en promoción del bienestar y la calidad de vida. En M. J. Cuéllar y M. C. Francos (Coord.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 213-228). Sevilla: Wanceulen.

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 209-251). San diego, CA: Academic Press.

Denham, S. A. y Kochanoff, A. (2002). Why Is She Crying? Children's Understanding of Emotion from Preschool to Preadolescence. En L. F. Barrett y P. Salovey (Eds.), *The Wisdom in Feeling: Psychological Process in Emotional Intelligence* (pp. 239-270). Nueva York: Guilford Press.

Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.

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 currículum al aula. *Efdeportes.Com*, 13 (129). Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd129/el-desarrollo-de-la-competencia-matematica-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>.

Dropsy, J. (1987). *Vivir en su cuerpo*. Buenos Aires. Paidós.

Duncan, I. (1989). *Mi vida*. Madrid: Debate.

Duncan, S. y Barrett, L. F. (2007). Affect as a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition and Emotion*, 6, 50-77.

Dunton, G. F. y Vaughan, E. (2008). Anticipated affective consequences of physical activity adoption and maintenance. *Health Psychology*, 27 (6), 703-710.

During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport.

Ealy, D. (1998). *La creatividad en la mujer*. Barcelona: Ediciones B.

Eberspächer, H. (1995). *Entrenamiento mental. Un manual para entrenadores y deportistas*. Barcelona: Inde.

Echeburúa, E., Salaberría, K. y Fernández-Montalvo, J. (1998). Ansiedad y Adicciones. En F. Palmero y E. G. Fernández Abascal (Coord.), *Emociones y Adaptación* (pp. 65-84). Barcelona: Ariel Psicología.

Referencias bibliográficas

Eeckhout, C., Francaux, M. y Philippot, P. (2012). *Mesure des processus de changement vis-à-vis de la pratique d'une activité physique régulière (QPC): adaptation et validation francophone du questionnaire Exercise processes of change*. *Science & Sports*, 27 (6), 333-344.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. y Karbon, M. (1995). *The role of emotion and regulation in children's social functioning: A longitudinal study*. *Child Development*, 66, 1360-1384.

Ekman, P. (1999). *Basic emotions*. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Chichester: Wiley.

Ekman, P. y Friesen, W. (1978). *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P. y Friesen, W. V. (1972). *Hand movements*. *Journal of Communication*, 22 (4), 353-374.

Ellis, A. (2000). *Cómo controlar la ansiedad antes de que le controle a usted*. Barcelona: Paidós.

Feldenkrais, M. (1980). *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. Barcelona: Paidós.

Fellous, J. M., Armony, J. L. y LeDoux, J. E. (2002). *Emotional circuits and computational neuroscience*. En M. A. Arbib (Ed.), *The handbook of brain theory and neural networks*. (2ª ed.). Cambridge: The MIT Press.

Fernandes, C. (2006). *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume.

Fernández, D. (2008). *La Educación Física en Andalucía con la L.O.E. en la Educación Primaria*. *Efdeportes.Com*, 13 (119). Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd119/la-educacion-fisica-en-andalucia-con-la-loe-en-la-educacion-primaria.htm>.

Fernández, E. (2002). *Didáctica de la educación física en la educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

Fernández, I., Carrera, P., Sánchez, F. y Páez, D. (2001). *Prototipos emocionales desde una perspectiva cultural*. *Revista electrónica Motivación y Emoción*, 4 (8) 1-4.

Fernández-Abascal, E. G. y Martín, M. D. (1995a). *Psicología de la Motivación y Emoción*. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), *Manual de Motivación y Emoción* (pp. 22-55) Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández-Abascal, E. G. y Martín, M. D. (1995b). *Emociones Positivas: Felicidad, Amor/Cariño y Humor*. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), *Manual*

Referencias bibliográficas

de Motivación y Emoción (pp. 442-459). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández-Abascal, E. G. y Martín, M. D. (1995c). Emociones Negativas II: Ira, Hostilidad y Tristeza. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), Manual de Motivación y Emoción (pp. 413-441) Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández-Abascal, E. G. (1997a). Las Emociones. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.), Psicología General. Motivación y Emoción (pp.164-207). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández-Abascal, E. G. (1997b). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. G. Fernández-Abascal y F. Palmero, M. Chóis y F. Martínez (Eds.), Cuadernos de práctica de motivación y emoción (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), Manual de inteligencia emocional (pp.171-185). Madrid: Pirámide.

Fernández-Duque, D., Baird, J. A. y Posner, M. I. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness & Cognition*, 9, 288-307.

Fernández-Duque, D., Baird, J. A. y Posner, M. I. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness & Cognition*, 9, 288-307.

Fischer, K. W., Shaver, P. R. y Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and emotion*, 4 (2), 81-127.

Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55 (6), 647-654.

Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2 (3a), 411-418.

Fraille, A. (1995). El maestro de educación física y su cambio profesional. Salamanca: Amarú.

Fredrickson, B. L. (2000). Cultivation positive emotions to optimize health and well-Being. *Prevention and Treatment*, 3, 1. Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en: http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_2000_Prev&Trmt.pdf.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. (2ª ed). México: Siglo XXI.

Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.

Frijda, N. H., Ortony, A., Sonnemans J. y Clore, G. L. (1992). The complexity of intensity: Issues concerning the structure of emotion intensity. En

Referencias bibliográficas

M. Clark, (Ed.), *Emotion: Review of Personality and Social Psychology*. Vol. 13. Newbury Park, CA: Sage.

Fuchs, V. R. (1974). *Who Shall live? Health, Economic, and Social Choice*. Nueva York: Basic.

Fux, M. (1976). *Danza, experiencia de vida*. Buenos Aires: Paidós

Fux, M. (1981). *Danza, experiencia de vida*. Barcelona: Paidós.

Fux, M. (1997). *La formación del danzaterapeuta. Vivencias con la danzaterapia*. Barcelona: Gedisa.

Gallagher, S. (2003). *Movement and expression in the development of social cognition*. Philadelphia: Piaget Society Meeting.

García, D. (1997a). ¿Educar las emociones? Jugar y Crecer. *Revista de Educación Infantil* 13, 22-23.

García, H. M. (1997b). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.

García, H. M. (2007). Los contenidos de Grado. Mención Educación Física. En P. Palou (Coord.), F. J. Ponseti, P. A Borrás y J. Vidal, *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (pp. 259-263). Palma: Universitat de les Illes Balears.

García, M. E., Plevin, M. y Macagno, P. (2006). *Movimiento creativo e danza. Método García-Plevin*. Roma: Gremese.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books. (Traducción al castellano, *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995.

Gatab, T. A. y Pirhayti, S. (2012). The effect of the selected exercise on male students' happiness and mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2702–2705.

Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Pühse, U., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E. y Brand, S. (2012). Adolescents' exercise and physical activity are associated with mental toughness. *Mental Health and Physical Activity*, 5 (1), 35-42.

Gil, J. (2004). *Psicología de la salud*. Madrid: Pirámide.

Gilboa, E. y Revelle, W. (1994). Personality and structure of affective responses. En S. H. M. Van Goozen, N. E. Van de Poll y J. A. Sergeant (Eds.), *Emotions. Essays on Emotion Theory* (pp. 135-159). Hillsdale: Erlbaum.

Glaría, J. (2002). La danza, un eje elaborativo para el desarrollo del currículum del área de educación física en la educación secundaria obligatoria. Una opción para el tratamiento de la Expresión Corporal. Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en:

Referencias bibliográficas

http://www.expresiva.org/files/PDF_Articulos/X003_La_danza_eje_elaborativo.pdf.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2003). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Debolsillo.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Emocional*. Sexagésima 2ª ed. Trad.: González Raga, D. y Mora, F. Barcelona. Kairós.

Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Barcelona: Vergara.

González Pascual, M. (2003). ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? La expresión corporal frente al resto de contenidos en los libros de texto en la etapa de la ESO. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos, B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento*. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (pp. 371-376). Salamanca. Amarú.

González-Sarmiento, L. (1982). *Psicomotricidad Profunda, Vol. 1: La Expresión Sonora*. Valladolid: Miñón, D.L.

Graham, M. (1995). *Marta Graham. La memoria ancestral*. (2ª ed.). Barcelona: Circe.

Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2000). *Trabajar las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Greenberg, L. y Paivio, S. (1999). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós Ibérica. Trad.: Mateu, C. y Blasco, M. Original de 1997. *Working with Emotions in Psychotherapy*. Nueva York: The Guilford Press.

Groisman, M. (1999). El cuerpo en la post modernidad. *Topía*, 26, 12-14.

Gronzona, L. y Díaz, N. (1989). *Expresión Corporal: su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Nuevo Extremo.

Gross, J. J. y Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (6), 970-986.

Gross, M. M.; Crane, E. A. y Fredrickson, B. L. (2010). Methodology for Assessing Bodily Expression of Emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 34, 223-248.

Grotowski, J. (1993). *El performer. Máscara*. Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología, 11-12, 78-82.

Referencias bibliográficas

- Grotowski, J. (1999). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Guil, R., Mestre, J. M., y Guillén, C. (2003). Socialización Emocional. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (4), 338-342. Madrid: Ediciones Algibe.
- Guil, R. y Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Coord.), *Psicología social para psicopedagogos* (pp. 165-212). Sevilla: Fénix Editora.
- Guilford, J. P. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hall, E. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Nuevo Urbanismo.
- Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica de España.
- Hart, E. A., Leary, M. R. y Rejeski, W. J. (1989). Sport Psychology. The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11 (1), 94-104.
- Henry, J. P. (1986). Neuroendocrine patterns of emotional responses. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.), *Emotion, Theory, Research, and Experience*. Vol. 3. *Biological Foundations of emotion* (pp. 37-60). Nueva York: Academic Press.
- Herman, A. y Selby, A. (1999). *Modelar el cuerpo con el método Pilates: consigue la figura que deseas*. Barcelona: Integral.
- Hernández, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- Hernández, J. L. (2007). Profesor Gerhard Schmidt. Referente de la gimnasia natural austriaca en España. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (8). Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en: <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/40/28>.
- Herrera, S. y Llopis, A. (2008). Coreografías narradas. En G. Sánchez (Coord.), J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 143-147). Salamanca: Amarú.
- Hess, U., Adams, R. B., y Kleck, R. E. (2004). Facial appearance, gender, and emotion expression. *Emotion*, 4 (4), 378-388.
- Hoghe, R. (1989). *Pina Bausch. Historias de Teatro-Danza*. Barcelona: Ultramar.

Referencias bibliográficas

- Honoré, C. (2008). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- Huang, H. y Humphrey, B. R. (2012). Sports participation and happiness: Evidence from US microdata. *Journal of Economic Psychology*, 33 (4), 776–793.
- Hynes, C. A., Baird, A. A. y Grafton, S. T. (2006). Differential role of the orbital frontal lobe in emotional versus cognitive perspective taking. *Neuropsychologia* 44, 374-383.
- IIda, E. (1967). *Rörelse och rytm: Lek och träning med boll*. Stockholm: Bonniers.
- Infrasca, R. (1997). Alexithymia, neurovegetative arousal and neuroticism. An experimental study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66 (5), 276-280.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton Century Crofts.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognitions, motivation, and personality. En I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture series* (pp. 39-73) Washington, DC: American
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E, Hembree, E. A., Dougherty, L. M. y Spizzirri, C. C. (1983). Change in facial expressions of 2 to 19 month-old infants following acute pain. *Developmental Psychology*, 19, 418-426.
- Izard, C.E., Kagan, J. y Zajonc, R .B. (1984). *Emotion, Cognition and Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205. Traducción: ¿Qué es una emoción? *Estudios de Psicología*, 21, 57-73, 1985.
- James, W. (1989). *Principios de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica de España, S.L. (1ª ed. en Inglés, 1890).
- Jaritonki, P. (1996). Algunas reflexiones acerca de la expresión corporal. *Eufonía. Didáctica de la música*, 3, 52-63.
- Johnson, E. H. (1990). *The Deadly Emotions: The Role of Anger, Hostility, and Aggression in Health and Emotional Well-Being*. Nueva York: Praeger.
- Johnson, P., Fallon, E. A., Harris, B. S. y Burton, B. (2013). Body satisfaction is associated with Transtheoretical Model constructs for physical activity behavior change. *Body Image*, 10 (2), 163-174.

Referencias bibliográficas

Kail, R. B. y Cavanaugh, J. C. (2006). *Desarrollo humano*. 3ª ed. México: Thomson.

Kalmar, D. (2003a). Con los ojos del corazón. Aportaciones principales de la pedagogía de Patricia Stokoe al desarrollo educativo de la expresión corporal. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, creatividad y movimiento*. I Congreso Internacional de expresión corporal y educación (pp. 31-47). Salamanca. Amarú.

Kalmar, L. (2003b). Patricia Stokoe y la expresión corporal. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento*. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (pp. 17-30) Salamanca. Amarú.

Kandinsky, V. (1993). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós.

Kaufman, G. (1994). *Psicología de la Vergüenza. Teoría y tratamiento de sus síndromes*. Barcelona: Herder.

Kavanaugh, K. (1995). Dance and drama therapies stimulate creativity enhance patient well-being. *Brown University Long-Term Care Quality Letter*, 7, 14, 5.

Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: D. D. B.

Keltner, D. y Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 467-480.

Kensternberg, J. (1975). *Children and Parents: Psychoanalytical Studies in development*. New York: Jason Aronson.

Kesselman, S. (1990). *El pensamiento corporal*. Barcelona: Paidós.

Kleinginna P. R. y Kleinginna, A. P. (1981). A Categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5 (4), 345-379.

Klusmann, V., Evers, A., Schwarzer, R. y Isabella Heuser, I. (2012). Views on aging and emotional benefits of physical activity: Effects of an exercise intervention in older women. *Psychology of Sport and Exercise*, 13 (2), 236-242.

Koch, S. C. (2006). International dance/movement therapy research: recent findings and perspectives. *American Journal of Dance Therapy*, 28 (2), 127-136.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, 25, 343-354.

Referencias bibliográficas

Kring, A. M. y Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (3), 686-703.

Kringelbach, M. L. y Rolls, E. T. (2004). The functional neuroanatomy of the human orbitofrontal cortex: evidence from neuroimaging and neuropsychology. *Progress in Neurobiology*, 72, 341-372.

Kuriyama, S. (2005). *La expresividad del cuerpo y la divergencia de la medicina griega y china*. Madrid: Siruela.

Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.

Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós

Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.

Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.

Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behaviour: Problems in treating a construct. En J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 90-103). Washington, DC: American Psychological Association

Lang, P. J., Bradley, M. M. y Cuthbert, B. N. (1990). Emotion, attention, and the startle reflex. *Psychological Review*, 97, 377-398.

Langlade, A. y Rey, N. (1986). *Teoría General de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-Médica.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación*. Barcelona: Científico-Médica.

Larráz, A. (2003a). Las danzas colectivas en la educación física escolar. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 191-196). Zamora: Amarú.

Larráz, A. (2003b). La Expresión Corporal en la escuela Primaria. Experiencia desde la Educación Física. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, creatividad y movimiento. I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 191-196). Salamanca: Amarú.

Larráz, A. (2008). La Expresión Corporal en la escuela Primaria. Experiencia desde la Educación Física. En G. Sánchez (Coord.), J. Coterón, J. Gil

Referencias bibliográficas

y A. Sánchez, El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (pp. 47-59). Salamanca: Amarú.

Lavega, G., Filella, M. J., Agulló, A. S. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Researching Educational Psychology*, 9 (2), 24 617- 640.

Layard, R. (2005). La felicidad. Lecciones de una nueva ciencia. México: Taurus.

Lazarus R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American psychologist*, 37 (9), 1019-1024.

Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39 (2), 124-129.

Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.

Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años. Consecuencias educativas*. Barcelona: Paidós.

Le Du, J. (1981). *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la Expresión Corporal*. Barcelona: Paidós.

Learreta, B. (2000). Propuesta de cómo basar la formación inicial de la Expresión Corporal en la investigación. En O. R. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesor de educación física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 385-394). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.

Learreta, B. (2004). *Los contenidos de la expresión corporal en el área de educación física en enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Learreta, B. (2008). Los contenidos curriculares de la Expresión y Comunicación corporal en el sistema educativo español. En M. J. Cuéllar y M. C. Francos (Coords.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de Vida* (pp. 11-29). Sevilla: Wanceulen.

Learreta, B. (2009). Percepción del profesorado de Educación Física sobre los contenidos de Expresión Corporal. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 23-59). Sevilla: Wanceulen.

Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE.

Referencias bibliográficas

Learreta, B., Sierra, M. A. y Ruano, K. (2005). Los contenidos de Expresión Corporal. En K. Ruano y G. Sánchez (Coord.), *Expresión Corporal y Educación* (pp.61-106). Sevilla: Wanceulen.

Learreta, B., Sierra, M. A. y Ruano, K. (2009). Los contenidos de Expresión Corporal. Barcelona: INDE.

Lecoq, J. (1997). *Le Corps Poétique. Un enseignement de la création Théâtrale*. Arlés: Actes Sud-Papiers.

LeDoux, J. E. (1993). Emotional networks in the brain. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 109-118). Nueva York: The Guilford Press.

LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Nueva York: Simon and Schuster.

LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.

Leeper, R. W. (1948). A motivational theory of emotion to replace "emotion" as disorganized response. *Psychological Review*, 55 (1), 5-21.

Leuthold, H. y Kopp, B. (1998). Mechanism of priming by masked stimuli: Inferences from event-related brain potentials. *Psychological Science*, 9 (4), 263-269.

Levenson, R. W. (1994). The search for autonomic specificity. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 252-257). Nueva York: Oxford University Press.

Leventhal, H. (1984). A perceptual motor theory of emotion. En K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion* (pp. 271-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, M. D. y Stieben, J. (2004). Emotion regulation in the brain: Conceptual issues and directions for developmental research. *Child Development*, 75 (2), 371-376.

Lewis, M. D. y Todd, R. M. (2005). Getting emotional: A neural perspective on emotion, intention, and consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 12 (8-10), 210-235.

Lewis, M. y Haviland-Jones, J. (2000). *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (Boletín Oficial del Estado nº 187, de 6 de agosto de 1970).

Referencias bibliográficas

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Boletín Oficial del Estado nº 238, del 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (Boletín Oficial del Estado nº307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado nº106, de 4 de mayo de 2006).

Lieberman, M. D. (2000). Intuition: A social cognitive neuroscience approach. *Psychological Bulletin*, 126 (1), 109-137.

Lifar, S. (1968). *La danza*. Barcelona: Labor.

Llopis, A. (2003). La danza: opiniones y creencias de los y las estudiantes de educación física. En G. Sánchez (Coord.), B. Taberero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, creatividad y movimiento*. I Congreso Internacional de expresión corporal y educación (pp. 429-437). Salamanca: Amarú.

Lochbaum, M., Litchfield, K., Podlog, L. y Lutz, R. (2013). Extraversion, emotional instability, and self-reported exercise: The mediating effects of approach-avoidance achievement goals. *Journal of Sport and Health Science*, 2 (3), 176–183.

Loches, A., Carvajal, F., Serrano, J. M y Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de Psicología*, 20 (2), 241-259.

López-Tejada, A. (2001). *El desarrollo de la creatividad a través de la Expresión Corporal*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.

Lowen, A. (1985). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.

Lowen, A. (1993). *La espiritualidad del cuerpo. Bioenergética, un camino para alcanzar la armonía y el estado de gracia*. Barcelona: Paidós.

Lowen, A. (2004). *Bioenergética. Terapia revolucionaria que utiliza el lenguaje del cuerpo para curar los problemas de la mente*. México: Diana.

Lupiani, M., Gala, F. J., Bernalte, A., Lupiani, S., Dávila, J. y Miret, M. T. (2005). El humor, la alegría y la salud. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 75, 40-48.

Mac Lean, P. D. y Guyot, R. (1990). *Les trois cerveaux de l'homme*. Paris: Roland Laffont.

Mack, D. E., Strong, H. A., Kowalski, K.C. y Crocker, P. R. E. (2007). Does Friendship Matter? An examination of Social Physique Anxiety in Adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37 (6), 1248–1264.

Makarenko, A. (1981). *Poema pedagógico*. (4ª ed.). Barcelona: Planeta.

Referencias bibliográficas

Manzano, J. I., Cañadas, J. F., Delgado, M. A., Gutiérrez, M., Sáenz-López, P. Sicilia, A. y Varela, R. (2003). Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de Educación Física en Andalucía. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

Marcus, B. H., Emmons, K. M., Simkin-Silverman, L. R., Linnan, L. A., Taylor, E. R., Bock, B. C., Roberts, M. B., Rossi, J. S. y Abrams, D. B. (1998). Evaluation of motivationally tailored vs. standard self-help physical activity interventions at the workplace. *American Journal of Health Promotion*, 12 (4), 246–253.

Marcus, B. H., Rakowski, W. y Rossi, J. S. (1992a). Assessing motivational readiness and decision making for exercise. *Health Psychology*, 11 (4), 257-261.

Marcus, B. H., Rossi, J. S., Selby, V. C., Niaura, R. S. y Abrams, D. B. (1992b). The stages and processes of exercise adoption and maintenance in a worksite sample. *Health Psychology*, 11 (6), 386–395.

Marín, R. y De la Torre, S. (2000). Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas. Madrid: Vicens-Vives.

Margariti, A., Ktonas, P., Hondraki, P., Daskalopoulou, E., Kyriakopoulos, G., Economou, N. T., Tsekou, H., Paparrigopoulos, T., Barbousi, V. y Vaslamatzis, G. (2012). An application of the Primitive Expression form of dance therapy in a psychiatric population. *The Arts in Psychotherapy*, 39 (2), 95-101.

Marina, J. A. (2000). El laberinto sentimental. Barcelona: Anagrama.

Martín, E. y Torbay, A. (2008). Actitudes y habilidades cognitivo-emocionales en el perfil psicológico del profesional de la Expresión y Comunicación Corporal. En M. J. Cuellar y M. C. Francos (Coord.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 141-154). Sevilla: Wanceulen.

Martínez-Abellán, R. Hernández-Vicente, R. y Hernández-Vicente, V. (2001). La danza y la danzaterapia en el currículum de Educación Física. En P. L. Rodríguez y A. F. López (Coord.) *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de las Facultades de Educación y de las Escuelas de Magisterio*, Vol. 1 (pp. 309-321). Murcia: Universidad de Murcia.

Martínez-Sánchez, F. (2010). La emoción. En Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (Coord.), *Motivación y emoción* (pp. 27-67). Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (2002). El proceso emocional. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez-Sánchez y M. Chóliz (Eds.). *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 57-87). Madrid: McGraw-Hill.

Referencias bibliográficas

Martínez-Sánchez, F. y Fernández Castro, J. (1994). Emoción y salud. *Desarrollos en Psicología Básica y Aplicada. Anales de Psicología*, 10 (2), 101-109.

Martínez-Sánchez, F., Páez, D., Pennebaker, J. y Rimé, B. (2001). Revelar, compartir y expresar las emociones: efectos sobre la salud y el bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 7 (2-3), 151-174.

Martínez-Sánchez, F., Páez, D., Pennebaker, J. y Rimé, B. (2002). Emoción y salud. En F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez-Sánchez y M. Chóliz (Eds.) *Psicología de la Motivación y la emoción* (pp. 515-540). Madrid: McGraw-Hill.

Martínez-Sánchez, F. y Palmero, F. (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Martinsen, E. W. (2008). Physical activity in the prevention and treatment of anxiety and depression. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62 (47), 25-29.

Maslow, A. H. (2000). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del Ser*. Barcelona: Kairós.

Mason, P. y Kearns, A. (2013). Physical activity and mental wellbeing in deprived neighbourhoods. *Mental Health and Physical Activity*, 6 (2), 111-117.

Mateu, M. (2008a). La expresión y comunicación corporal como práctica para la recreación. En M. J. Cuellar y M. C. Francos (Coord.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 129-139). Sevilla: Wanceulen.

Mateu, M. (2008b). Bailes populares del mundo. En M. J. Cuellar y M. C. Francos (Coord.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 247-262). Sevilla: Wanceulen.

Mayer, J. D. (1986). How mood influences cognition. En N. E. Sharkey (Ed.), *Advances in cognitive science*, Vol. I (pp. 290-314). Chichester, UK: Ellis Horwood.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coord.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings, *Applied and preventive psychology*, 4 (3), 197-208.

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. 3-34). Nueva York: Basic Books.

Referencias bibliográficas

Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.

Mayer, J.D., DiPaolo, M. T. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54 (3-4), 772-781.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Nueva York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace* (pp 92-117). San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002a). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0. Toronto: Multi-Health Systems.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002b). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT: User's manual. Toronto: Multi-Health Systems.

Mayor, L., Moya, J. y Puente, A. (1998). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.

McAdams, D. P. y Power, J. (1981). Themes of intimacy in behavior and thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (3), 573-587.

McAdams, D. P. y Constantian, C. A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 851-861.

McKercher, CH., Schmidt, M. D., Sanderson, K., Dwyer, T. y Venn, A. J. (2012). Physical activity and depressed mood in primary and secondary school-children. *Mental Health and Physical Activity*, 5 (1), 50-56.

MEC, (1992). *Propuestas de Secuencia de Educación Física. Primaria*. Madrid: Escuela Española.

Meekums, B., Vaverniece, I., Majore-Dusele, I. y Rasnacs, O. (2012). Dance movement therapy for obese women with emotional eating: A controlled pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 39 (2), 126-133.

Merom, D., Phongsavan, P., Wagner, R., Chey, T., Marnane, C., Steel, Z., Silove, D. y Bauman, A. (2008). Promoting walk as an adjunct intervention to group cognitive behavioral therapy for anxiety disorders: A pilot group randomized trial. *Journal of Anxiety Disorders*, 22 (6), 959-968

Referencias bibliográficas

Mestre, J. M., Guil, R. y Palmero, F (2004). Inteligencia Emocional: una explicación desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (Coords.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.

Meyerhold, V. F. (1988). *Teoría teatral*. La Habana: Pueblo y Educación.

Miguel-Tobal, J. J. (1995). Emociones Negativas I: Ansiedad y Miedo. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Manual de Motivación y Emoción*, (pp. 389-410). Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Aguilar.

Mohiyeddini, C., Pauli, R. y Bauer, S. (2009). The role of emotion in bridging the intention-behaviour gap: The case of sports participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (2), 226-234.

Molero, P. (2008). La cámara en danza. En G. Sánchez (Coord.), J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez. *El movimiento expresivo. II congreso internacional de expresión corporal y educación* (pp. 127-136). Salamanca: Amarú.

Moliner, M. (1982). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Monfort, M. (1999a). Expresión Corporal: hacia un movimiento libre. En D. Linares., F. Zurita y J. A. Iniesta (Coord.), *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física. Fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal: aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y musical. Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física* (pp. 359-364). Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España.

Monfort, M. (1999b). La Expresión Corporal en la educación: reflexiones sobre la situación actual. En P. Sáez, J. Tierra y M. Díaz (Coord.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, Vol. I.* (pp. 580-585). Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.

Monsen, J. (1994). Personality disorders and intensive psychoterapy focusing on affect consciousness. A prospective follow-up study. Noruega: University of Oslo.

Montávez, M. (1998). Metodología expresiva. En J. Granada (Dir.), *Actas del IV Congreso Nacional de Educación física de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 67-94). Melilla: Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla.

Montávez, M. (2001a). Los valores humanos a través de la expresión corporal. En V. Mazón (Coord.), D. Sarabia, F. J. Canales, F. Ruiz y R. Torralbo, *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.

Referencias bibliográficas

Montávez, M. (2001b). La Expresión corporal y la Creatividad. Un camino hacia la persona. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 3, 50-66.

Montávez, M. (2003). Los valores humanos a través de la expresión corporal. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 155-169). Salamanca. Amarú.

Montávez, M. (2004). Las tres <E> de la Expresión Corporal: entrenamiento, entrenamiento y educación. ¿Qué estamos haciendo? En E. Castillo y M. Díaz (Coord.). *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 31-46). Huelva: Universidad de Huelva.

Montávez, M. (2005). La danza como actividad físico-artística saludable. En M. Guillén (Coord.), *El ejercicio físico como alternativa terapéutica para la salud* (pp. 271-292). Sevilla: Wanceulen.

Montávez, M. (2012). La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba: Servicio de Publicaciones.

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. García Montes (Coord.), *Dinámicas y estrategias de recreación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 143-178). Barcelona: Graó.

Montesinos, D. (1999). *Unidades didácticas para bachillerato III. Expresión corporal*. Zaragoza: INDE.

Montesinos, D. (2004). *La Expresión Corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE.

Moreno, J. L. (1972). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.

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 (Coord.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 139-152). Huelva: Universidad de Huelva.

Morris, D. (1987). *El cuerpo al desnudo: una sorprendente visión del cuerpo al desnudo*. Barcelona: Folio.

Referencias bibliográficas

Moscoso, M. S. (1999). Medición de la expresión de la cólera y hostilidad. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 3 (4), 169-188.

Motos Teruel, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal. (Teoría, técnica y práctica)*. Barcelona: Humanitas.

Motos Teruel, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.

Motos Teruel, T. (2003a). Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos, B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 101-119). Salamanca. Amarú.

Motos Teruel, T. (2003b). Bases para el taller creativo expresivo. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos, B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 141-153). Salamanca. Amarú.

Motos Teruel, T y García, L. (1990). *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra.

Motos, T. y García, L. (2001). *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: Ñaque.

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. y Vanden, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (3), 336–343.

Moylan, S., Eyre, H. A., Maes, M., Baune, B. T., Jacka, F. N. y Berk, M. (2013). Exercising the worry away: How inflammation, oxidative and nitrogen stress mediates the beneficial effect of physical activity on anxiety disorder symptoms and behaviours. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 37 (4), 573-584.

Munar, E., Roselló, J., Cela-Conde, C., Marty, G. y Nadal, M. (2007). Percepción. En F. Maestú, M. Rios y R. Cabestrero (Eds.), *Neuroimagen. Técnicas y procesos cognitivos* (pp. 317-348). Madrid: Elsevier Masson.

Murphy, S. E. (2002). Leader self-regulation: The role of self efficacy and multiple intelligences. En R. E. Riggio, S. E. Murphy y F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership* (pp. 163-186). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Neill, A. (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Mexico: Mexicanos Unidos.

Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: Freeman.

Referencias bibliográficas

Newall, N. E. G., Chipperfield, J. G., Bailis, D. S. y Stewart, T. L. (2013). Consequences of Loneliness on Physical Activity and Mortality in Older Adults and the Power of Positive Emotions. *Health Psychology*, 32 (8), 921-924.

Newman, P. R. y Newman, B. M. (1976). Early adolescence and its conflict: Group identity versus Alienation. *Adolescence*, 11 (42), 261-274.

Nguyen-Michel, S. T., Unger, J. B., Hamilton J. y Spruijt-Metz D. (2006). Associations between physical activity and perceived stress/hassles in college students. *Stress and Health*, 22 (3), 179- 188.

Novaco, R. W. (1985). Anger and its therapeutic regulation. En M. A. Chesney y R. H. Rosenman (Eds.). *Anger and Hostility in Cardiovascular and Behavioral Disorders* (pp. 203-226). New York: Hemisphere.

O.M.S. (1960). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Oblitas, L. (2004). Manual de psicología clínica y de la salud hospitalaria. 2ªed. Bogotá: PSICOM.

Oblitas, L. (2005). Atlas de Psicología de la Salud. Bogotá. PSICOM.

Oblitas, L. (2006). Psicología de la salud y calidad de vida, 2ª ed. México: Thomson.

Oblitas, L. (2007). Enciclopedia de psicología de la salud. Bogotá: PSICOM.

Oblitas, L., Martínez Sánchez, F. y Palmero, F. (2010). Emociones y Salud. En Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 343-376). Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Ochsner K. y Barrett, L. F. (2001). The neuroscience of emotion. En T. Mayne y G. Bonanno (Eds.), *Emotion: Current Issues and Future Directions* (pp. 38-81). Nueva York: Guilford.

Öhman, A. (1994). The psychophysiology of emotion: Evolutionary and nonconscious origins. En G. d'Ydewadlle, P. Eelen y P. Bertelson (Eds.), *International Perspectives on Psychological Science*. Vol. 2. The state of the art. (pp. 197-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ones, D. S., Viswesvaran, C. y Dilchert, S. (2004). Cognitive Ability in Selection Decisions. En O. Wilhelm y R. W. Engle (Eds.), *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence* (pp. 431-468). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado nº 173, de 20 de julio de 2007).

Referencias bibliográficas

Ortiz, M. M. (1999). Descripción y análisis de algunas destrezas comunicativas no Verbales: estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en educación física. Granada. Tesis doctoral.

Ortiz, M. M. (2001). La Expresión Corporal en el currículum escolar: objeto de estudio y elementos que la componen. En P. L. Rodríguez y A. F. López, *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 267-279). Murcia: Universidad de Murcia.

Ortiz, M. M. (2002). *Expresión Corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de educación física*. Granada: Grupo editorial universitario.

Padilla, C. y Zurdo, R. (2003). Democratización de la danza: Expresión y desarrollo de la creatividad. En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 579-586). Salamanca: Amarú.

Páez, D., Echebarría, A. y Villarreal, M. (1989). Teorías psicológico-sociales de las emociones. En A. Echebarría y D. Páez (Eds.), *Emociones: Perspectivas psicosociales* (pp. 43-140). Madrid: Fundamentos.

Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12 (1), 61-86.

Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. G. (1998). Procesos Emocionales. En F. Palmero y E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones y Adaptación* (pp.17-40). Barcelona: Ariel.

Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. G. (2002). Emociones básicas II (ira, tristeza y asco). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.). *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 353-372). Madrid: McGraw-Hill.

Palmero, F., Espinosa, M. y Brea, A. (1994). Psicología y salud coronaria: Historia de un trayecto emocional. *Ansiedad y Estrés*, 0, 37-55.

Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Panhofer, H., Payne, H., Meekums, B. y Parke, T. (2011). Dancing, moving and writing in clinical supervision? Employing embodied practices in psychotherapy supervision. *The Arts in Psychotherapy*, 38 (1), 9-16.

Panksepp, J. (1994). The clearest physiological distinctions between emotions will be found among the circuits of the brain. En P. Ekman y R. J. Davidson (eds.), *The nature of emotion* (pp. 258-260). New York: Oxford University Press.

Referencias bibliográficas

Paris, C. y Bayo, J. (1997). Diccionario biográfico de la danza. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz Martínez.

Parkinson, B. (1995). Ideas and Realities of Emotion. London: Routledge.

Pastor-Pradillo, J. L. (2003a). El ciclo de la experiencia. Una estructura básica para las técnicas de expresión corporal. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos, B. Learreta, Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (pp. 245-251). Salamanca: Amarú.

Pastor-Pradillo, (2003b). El tratamiento de la autopercepción mediante técnicas de expresión corporal. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (pp. 251-256). Salamanca: Amarú.

Pastor-Pradillo, J. L. (2000). Evaluación de los valores del "Cuerpo educando" entre los alumnos de la Diplomatura de Maestro, especialidad Educación Física. En O. R. Contreras (Coord.), La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física, Vol. 2 (pp. 299-307). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

Pate, R. R., Dowda, M., O'Neill, J. R. y Ward, D. S. (2007). Change in physical activity participation among adolescent girls from 8th to 12th grade. *Journal of Physical Activity and Health*, 4 (1), 3-16.

Payne, H. (2009). Pilot study to evaluate Dance Movement Psychotherapy (the BodyMind Approach) in patients with medically unexplained symptoms: Participant and facilitator perceptions and a summary discussion. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy: An International Journal for Theory, Research and Practice*, 4 (2), 77-94.

Pearson, C. E. (1964). Guía de educación física para maestros. Buenos Aires: Paidós.

Pelegrín, A. M. (1978). Improvisación. Una técnica de trabajo. Cuadernos de Pedagogía, 48, 71-74.

Pelegrín, A. M. (1996). Expresión Corporal. En V. García Hoz, Personalización en la Educación física (pp. 337-353). Madrid: Rialp.

Pelegrín, A. M. (2003). Expresión Corporal e interrelación de lenguajes. Poesía en movimiento. En G. Sánchez, B. Tabernero, J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coords.), Expresión, creatividad y movimiento. I Congreso Internacional de expresión corporal y educación (pp. 48-66). Salamanca: Amarú.

Penchansky, M., Eidelberg, A. y Goldstein A. (1980). La expresión corporal en la escuela primaria: un recurso didáctico. Buenos Aires: Plus Ultra

Referencias bibliográficas

Pennebaker, J. W., Rime, B. y Blankenship, V. (1996). Stereotypes of emotional expressiveness of northerners and southerners: A cross-cultural test of Montesquieu's hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 372-380.

Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition, and disease. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 22 (pp. 211-244). Nueva York: Academic Press.

Pérez, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Santiago de Chile: LOM.

Pérez, M. L., Carretero, M. R. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona. Graó.

Pérez-Roux, T. (2008a). *Recherches en didactique de l'éducation physique. L'exemple de la danse en France*. En M. Guillén y L. Ariza (Coord.), *Educación Física y Ciencias afines: alternativas de integración y salud para el hombre y la mujer del siglo XXI* (pp. 381-398). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Pérez-Roux, T. (2008b). *Formación de formadores en Expresión Corporal*. En M. Guillén y L. Ariza (Eds.), *Educación Física y Ciencias afines: alternativas de integración y salud para el hombre y la mujer del siglo XXI* (pp. 469-474). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Pérez-Roux, T. (2010). *Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: la danza a debate*. *Aula Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 16, 91-111.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAP ASA.

Peñalba, A (2008). *El cuerpo en la interpretación musical un modelo teórico basado en las propiocepciones en la interpretación de instrumentos acústicos, hiperinstrumentos e instrumentos alternativos*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Tesis doctoral.

Phelps, E. (2006). *Emotion and Cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala*. *Annual Review of Psychology*, 57, 27-53.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Trad.: Arruñada, M. *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo. 1965.

Picard, D. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires: Paidós.

Referencias bibliográficas

Pickett, K., Yardley, L. y Kendrick, T. (2012). Physical activity and depression: A multiple mediation analysis. *Mental Health and Physical Activity*, 5 (2), 125-134.

Plutchick, R. T. (2003). *Emotions and life. Perspectives from Psychology; Biology and Evolution*. Washington: American Psychological Association.

Plutchik, R. (1970). Emotions, evolution and adaptive processes. En M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions: The Loyola Symposium* (pp. 3-24). New York: Academic Press.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper and Row.

Popenoe, J. (1981). *Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria*. Barcelona: LAIA.

Poveda, L. (1979). La Expresión Dinámica: alternativa para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 52, 3-8.

Power, M. J. y Dalgleish, T. (1997). *Cognition and Emotion: From Order to Disorder*. Hove, UK: Psychology Press.

Pratarelli, Browne y Johnson (1999). The bits and bytes of computer/internet addiction: A factor analytic approach. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* June 1999, 31, (2) 305-314.

Prochaska, J. y C. DiClemente (1984). *The Transtheoretical Approach: Crossing Traditional Boundaries of Therapy*. Melbourne, Florida: Krieger Publishing Company.

Puig, M. C. (2002). *Cuerpo, ritmo y educación*. En A. Mayor, J. M. Lucas, J. L. Pastor, *Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad* (pp. 1-12). Madrid: Universidad de Alcalá.

Pujade-Renaud, C. (1975). *Expression corporelle. Langage du silence*. Paris: E.S.F.

Quintana, A. (1997a). *Ritmo y expresión corporal*. Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/patio/patio/askesis/quintana1.htm>.

Quintana, A. (1997b). *Ritmo y Educación Física*. Madrid: Gymnos.

Quintana, A. (2003). *Cuerpo y educación bajo los supuestos de la psicología de la Gestalt*. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Expresión, creatividad y movimiento*. I congreso internacional de expresión corporal y educación (pp. 257-262). Salamanca: Amarú.

Referencias bibliográficas

Ranty, Y. (1992). Entrenamiento Autógeno Progresivo. Barcelona: Paidotribo.

Rasciute, S. y Downward, P. (2010). Health or Happiness? What is the Impact of Physical Activity on the Individual? *Kyklos*, 63 (2), 256-270.

Rasmussen, J. (1986). Information Processing and Human-Machine Interaction: An Approach to Cognitive Engineering. New York: Elsevier Science.

Ratey, J. (2003). El cerebro. Libro de instrucciones. Barcelona: Debolsillo.

Read, H. (1991). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.

Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado de 26 de junio de 1991).

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado, nº 220, de 13 de septiembre de 1991).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado nº 293, de 8 de diciembre de 2006).

Rebel, G. (1995). El lenguaje corporal. Lo que decimos a través de nuestras actitudes, gestos y posturas. Madrid: Edaf.

Rebollo, J. A. y Castillo, E. (2010). La Expresión Corporal como materia curricular del área de Educación Física para Primaria. *Efdeportes.Com*, 15 (146). Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd146/la-expresion-corporal-como-materia-de-educacion-fisica.htm>.

Reca, M. (2006). Qué es Danza/movimiento terapia. El cuerpo es danza. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Reeve. J. (1995). Motivación y Emoción. Madrid: Mcgraw-Hill.

Reich, W. (1976). La revolución sexual. México: Roca.

Reich, W. (1995). Análisis del carácter. Barcelona: Paidós Ibérica.

Riba, C. (1989). Prólogo de la edición española. En R. Dantzer, Las emociones. Barcelona: Paidós.

Riera, L., Sansevero I. y Lúquez, P. (2008). La cultura democrática en la formación integral de la educación básica. *Revista Educación en Valores*, 10, 9-20.

Riveiro, L. (1999). Música y Movimiento. Parámetros propuestas y reflexiones sobre el sonido y la Expresión Corporal. En D. Linares, F. Zurita y J. A. Iniesta (Coord.), Expresión y comunicación corporal en educación física:

Referencias bibliográficas

fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal, aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y musical: Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física (pp. 69-98). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Riveiro, L. (1997). Reflexiones sobre cuerpo, movimiento e interpretación. *Eufonía Didáctica de la Música*, 7, 71-80.

Riveiro, L. (1996). Música y movimiento. Relaciones entre los parámetros musicales y el movimiento corporal. Recuperado en agosto 30, 2003 disponible en: <http://platea.pntic.mec.es/~jgarc1/leoriv1.htm>.

Riveiro, L. y Schinca, M. (1992). *Optativas. Expresión Corporal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Robazza, C., Bortoli, L., Carraro, A. y Bertollo, M. (2006). "I wouldn't do it; it looks dangerous": Changing students' attitudes and emotions in physical education. *Personality and Individual Differences*, 41 (4), 767-777.

Rodríguez, L. P. (2003). *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Masson.

Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: un enfoque holístico. *Reflexiones*, 87 (1), 127-137.

Rogers, C. (1995). *El camino del Ser*. 3ªed. Barcelona: Kairós.

Rojas, I. (2013). Una experiencia de educación para la paz a través del juego: sesión lúdica temática sobre el Sahara Occidental. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 8, 11-19.

Rolls, E. T. (2005a). *Emotion Explained*. Oxford: Oxford University Press.

Rolls, E. T (2005b). What are emotions, why do we have emotions, and what is their computational basis in the brain? En J. M. Fellous y M. A. Arbib (Eds.), *Who Needs Emotions? The Brain Meets the Robot* (pp. 117-146). Nueva York: Oxford University Press.

Romero, R. (1995). Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente. Tesis doctoral. Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva, Universidad de Granada.

Romero, R. (1997): La Expresión Corporal en el ámbito educativo. *Revista electrónica Áskesis*, 1. Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/patio/patio/askesis/rosario1.htm>.

Romero, R. (1999). Expresión Corporal: Cuerpo, Movimiento y Sentimiento, En D. Linares, F. Zurita y J. A. Iniesta (Coord.), *Expresión y comunicación corporal en educación física: fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal, aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y*

Referencias bibliográficas

musical: Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física (pp. 127-148). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Romero, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. (Assessment of overweight students' self-esteem. Influence of school, sedentary habits and physical activity). *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 5, (17), 44-59.

Romero, S. y Pacheco, M. J. (1995). Diseño curricular del área de educación física en Primaria. Comunidad Autónoma Andaluza. Sevilla: Wanceulen.

Rossman, B. R. (1992). School-age children's perceptions of coping with distress: Strategies for emotion regulation and the moderation of adjustment. *Journal for Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33 (8), 1373-1397.

Rousseau, J. J. (1983). Emilio o de la educación. Trad.: F. L. Cardona. Barcelona: Bruguera.

Ruano, K. (2003). ¿Cómo expresamos las emociones? En G. Sánchez (Coord.), B. Taberner, F.J. Coterón, C. Llanos, B. Learreta, Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (pp. 172-185). Salamanca: Amarú.

Ruano, K. (2004). La influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Madrid. Tesis doctoral.

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 (Coord.), Expresión Corporal en primaria (pp. 11-29). Huelva: Universidad de Huelva.

Ruibal, O. (1997). Unidades didácticas para secundaria V. Expresión Corporal: Ejercicios de Expresión Corporal para jóvenes. Adecuados para jóvenes con disminución sensorial o física. Zaragoza: INDE.

Ruiz, B. (2008). El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias. Bilbao: Artezblai.

Russell, J. A. y Fehr, B. (1994). Fuzzy concepts in a fuzzy hierarchy: varieties of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (2), 186-205.

Referencias bibliográficas

Sáenz-López, P., Manzano, I., Sicilia, A., Valera, R., Cañadas, J. F., Delgado, M. A. y Gutiérrez, M. (2004). La Expresión Corporal como contenido de Educación Física. Una visión del profesorado de Andalucía. En E. Castillo y M. Díaz (Coord.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 115-126). Huelva: Universidad de Huelva.

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Rothman, A., Detweiler, J. y Stewar, W. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55 (1), 110-121.

Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Salzer, J. (1984). *La expresión corporal. Una enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Herder.

Sánchez, G. (2008). El método de proyectos en las clases de expresión corporal. En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación Física y ciencias afines. "Alternativas de integración y salud para el hombre y la mujer del siglo XXI"* (pp. 457-468). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Sánchez, G. (2009). La Expresión Corporal-Danza en Patricia Stokoe. En K. Ruano y G. Sánchez (Coord.), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 151-174). Sevilla: Wanceulen.

Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., Llopis, A. y Montávez, M. (2008). La Expresión corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación. En G. Sánchez (Coord.), J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 17-27). Salamanca: Amarú.

Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Sánchez Navarro, J. P. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de Psicología*, 20 (2), 223-240.

Santiago, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Teoría y Práctica de un Programa*. Madrid: Narcea.

Santibáñez, G. y Bloch, S. (1986). A qualitative analysis of emotional effector patterns and their feedback. *The Pavlovian Journal of Biological Sciences*, 21 (3), 108-116.

Referencias bibliográficas

- Saumell, M. (2006). *El teatre contemporani*. Barcelona: UOC.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 99 (2), 143-165.
- Schiller, F. (1990). *Kallias: Cartas sobre la educación estética del hombre*. Trad.: Feijóo, J. y Seca, J. Barcelona: Anthropos.
- Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Schinca, M. (2011). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Schwind, P. (1989). *Plenitud corporal con el Rolfing*. Barcelona: Integral.
- Scott, J.P. (1988). Genetics, emotions and psychopathology. En M. Clynes and J. Panksepp (Eds.), *Emotions and psychopathology* (pp. 21-36). New York: Plenum Press.
- Sefchovich, G. y Waisburd, G. (1992). *Expresión corporal y creatividad*. México: Trillas.
- Seligman, M. E. P. (1994). *What You Can Change and What You Can't*. New York: Knopf.
- Schilder, P. (1958). *Imagen y apariencia del cuerpo humano. Estudios sobre las energías constructivas de la psique*. Buenos Aires: Paidós.
- Sierra, M. A. (1997). *La Expresión Corporal como contenido de la educación física escolar*. Recuperado en agosto 31, 2013 disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/patio/patio/askesis/sierra1.htm>.
- Sierra, M. A. (1999). Breve intento de acercamiento a una genealogía de la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física. En P. Sáenz-López y J. Tierra (Coord.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 622-638). Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.
- Sierra, M. A. (2000). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Madrid. Tesis doctoral.
- Sierra, M. A. (2003). Los lenguajes del gesto y los lenguajes de la palabra: los lenguajes de la actividad física, de la danza y del teatro. En M. Vizuete (Coord.), *Los lenguajes de la expresión* (pp. 75-101). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y deporte.
- Smith, T. W. y Christensen, A. J. (1992). Hostility, health, and social contexts. En H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, Coping and Health* (pp. 33-48). Washington, DC: American Psychological Association.
- Smuka, I. (2012). Teacher role model and student's physical activity. *Polish Journal of Sport and Tourism*. 19, (4), 281-286.

Referencias bibliográficas

Soletto, A. A. (1994). Didácticas especiales. Didácticas de la danza. Propuestas metodológicas. En S. Romero-Granados (Coord.), Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación Didáctica de la Educación Física : diseños curriculares en primaria : ponencias y comunicaciones del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas U. de Magisterio (pp. 321-324). Sevilla: Wanceulen.

Soletto, A. A. (1999). Los Bailes "Countries" como contenidos expresivos en el campo de la Educación Física. En P. Sáenz-López y J. Tierra (Coords.), Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física (pp. 639-650). Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.

Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35 (8), 691-712.

Southam-Gerow, M. A. y Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22 (2), 189-222.

Stanislavski, K. (1985). *Mi vida en el arte*. La Habana: Arte y literatura.

Stanislavski, K. (1993). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.

Stanton-Jones, K. (1992). *An introduction to Dance Movement Therapy in Psychiatry*. London: Routledge.

Stevens, C. (1997). *La técnica Alexander. Introducción a la técnica y sus beneficios*. Barcelona: Oniro.

Stienen, B. M. y De Gelder, B. (2011). Fear Detection and Visual Awareness in Perceiving Bodily Expressions. *American Psychological Association, Emotion*, 11 (5), 1182-1189.

Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.

Stokoe, P. (1978). *La expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.

Stokoe, P. y Schächter, A. (1986). *La Expresión Corporal*. Buenos Aires: Paidós.

Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal: arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

Stokoe, P. y Harf. R. (1996). *La Expresión Corporal en el jardín de Infantes*. Barcelona: Paidós.

Referencias bibliográficas

Suárez, C. (2004). Una aproximación al Sistema Fedora Aberastury. Espacios desconocidos, lugares inimaginados. Buenos Aires: Lumen.

Suaudeau, R. (1967). Los Nuevos Métodos de Educación Física. (2ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Suquet, A. (2006). Escenas. El cuerpo danzante: un laboratorio de la percepción. En A. Corbin, J. J. Courtine y G. Vigarello (Coords.), Historia del cuerpo. Vol. III. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX (pp. 379-399). Madrid: Taurus.

Sylvester, B. D., Mack, D. E., Busseri, M. A., Wilson, P. M. y Beauchamp, M. R. (2012). Health-enhancing physical activity, psychological needs satisfaction, and well-being: Is it how often, how long, or how much effort that matters? *Mental Health and Physical Activity*, 5 (2), 141-147.

Tafticht, N. y Csillik, A. S. (2013). Nouvelles applications du modèle transthéorique: la pratique d'une activité physique régulière. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*. Available online. Recuperado en agosto 30, 2013 disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0003448713000887#FCANote>.

Taylor, S. E. (2007). *Psicología de la Salud*. 6ª ed. México: McGraw-Hill.

Tercedor, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla. Wanceulen.

Thayer, R. E., Newman, J. R. y McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (5), 910-925.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 59 (pp. 25-52). Chicago: University Chicago Press.

Tolea, M. I., Terracciano, A., Simonsick, E. M., Metter, E. F., Costa, P. T. Jr. y Ferrucci, L. (2012). Associations between personality traits, physical activity level, and muscle strength. *Journal of Research in Personality*, 46 (3), 264-270.

Tomkins, S. (1963). *Affect Imagery Consciousness: Volume 2: The Negative Effects*. New York: Springer.

Torres, J. (2000). Marco conceptual y curricular de la expresión corporal en educación Primaria. En M. M. Ortiz (Coord.), *Comunicación y lenguaje corporal: bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo* (pp. 25-50). Granada: Proyecto sur de ediciones, S.A.L

Referencias bibliográficas

- Trigo, E. (1989). Juegos motores y creatividad. Barcelona: Paidotribo.
- Valé, S. (2001). La Danzaterapia en España. *Revistas Científicas Complutenses. Arte, individuo y sociedad*, 13, 37-44.
- Vallejo, B. (2003). Expresión corporal con tercera edad. En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 463-468). Salamanca: Amarú.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS Gabinete De Orientación Psicológica.
- Vaquero, A. (2003). La presencia de los propósitos educativos vinculados a la dimensión expresiva del movimiento en educación primaria (2003 a). En G. Sánchez (Coord.), B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (239-243). Salamanca. Amarú.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Viciano, V. y Arteaga, M. (1997). *Las actividades Coreográficas en la Escuela*. Barcelona: INDE.
- Viciano, V., Arteaga, M. y Conde, J. (1997). *Las actividades Coreográficas en la Escuela. Danzas, bailes, jazz funky, gimnasia-jazz*. Barcelona: INDE.
- Vigarello, G. (2006). Entrenarse. En A. Corbin, J. J. Courtine y G. Vigarello (Coords.), *Historia del cuerpo. Vol. III. Las mutaciones de la mirada. El siglo XX* (pp. 165-200). Madrid: Taurus.
- Villada, P. (1997a). *Expresión Corporal*. En F. J. Castejón (Coord.), *Manual del maestro especialista en Educación Física* (pp. 101-136). Madrid: Pila Teleña.
- Villada, P. (1997b). *La Expresión Corporal a debate. Una nueva cultura del cuerpo entra en la escuela*. *Askésis*, 1. Recuperado en agosto 31, 2013 disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/patio/patio/askesis/villada1.htm>.
- Villada, P. (1999). *Expresión Corporal: Marco científico didáctico*. En P. Sáenz-López y J. Tierra (Coord.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 652-662). Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.
- Villada, P. (2001). *Construyendo la Expresión Corporal*. En P. L. Rodríguez (Coord.) y A. F. López (Coord.), *Actas del XIX Congreso Nacional de*

Referencias bibliográficas

Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio (pp. 235-249). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Villada, P. (2002). La importancia de educar y formar en valores desde los contenidos de Expresión Corporal. En A. Mayor, J. M. de Lucas y J. L. Pastor (Coords.), *Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad* (pp. 1-20). Madrid: Universidad de Alcalá.

Villada, P. (2006). La expresión corporal en la formación inicial del profesorado. Estudio y análisis de los curriculares de las Universidades españolas. Oviedo. Tesis doctoral.

Villard, M. (2012). La expresión corporal, un camino tortuoso. *EMASF Revista Digital de Educación Física*, 3, 14. Recuperado en agosto 31, 2013 disponible en: http://emasf.webcindario.com/Expresion_corporal_un_camino_tortuoso.pdf.

Vishnivetz, B. (2003). El cuerpo y sus metáforas. En G. Sánchez, B. Taberner, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 93-99). Salamanca: Amarú.

Wadsworth, L. (2007). Embodied ethical decision making. *American Journal of Dance Therapy*, 29 (2), 91-108.

Wang, X. (2011). The role of anticipated negative emotions and past behavior in individuals' physical activity intentions and behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 12 (3), 300-305.

Watson, D. y Clark, L. A. (1994). The vicissitudes of mood: A schematic model. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental Questions* (pp. 400-405). New York: Oxford University Press.

Weisfeld, G. E. (1993). The adaptive value of humor and laughter. *Ethology and Sociobiology*, 14 (2), 141-169.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wenger, M. A., Jones, F. M. y Jones, M. H. (1962). Emotional Behaviour. En D.K. Candland (Ed.), *Emotion: bodily change*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Wigman, M. (2002). *El lenguaje de la danza*. Barcelona: El Aguazul.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Trad.: F. Mazía. Barcelona: Gedisa.

With, S. y Kaiser, S. (2011). Sequential Patterning of Facial Actions in the Production and Perception of Emotional Expressions. *Swiss Journal of Psychology*, 70 (4), 241-252.

Referencias bibliográficas

World Health Organization (1992). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. Ginebra: World Health Organization.

Zagalaz, M. L. (1999). Fundamentos legales de la actividad física en España. Jaén: Universidad de Jaén.

Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39 (2), 117-123.

Zamora, A. (1995). Danzas del mundo. Madrid: CCS.

Zimmermann, S. (1983). El laboratorio de danza y movimiento creativo. Buenos Aires: Humanitas.

ANEXOS

- EJEMPLO CPQ.
- EJEMPLO POMS.

EJEMPLO CPQ

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADRÍCULO

MARCA TODAS LAS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

CPQ (A)

PRIMERA PARTE

INSTRUCCIONES

En esta prueba, vas a encontrar una serie de frases o preguntas sobre lo que haces y lo que piensas.

La mayoría de las preguntas tienen dos contestaciones; delante de ellas están las letras "A" y "B". En estos casos, deberás leer cada pregunta y elegir la respuesta que esté más de acuerdo con tu manera de pensar y de hacer las cosas. Después, te fijas en la letra que lleva delante y la marcas en la Hoja de respuestas.

Fíjate en el siguiente ejemplo para que entiendas mejor lo que tienes que hacer:

EJEMPLO X:

¿Qué preferirías hacer?

- A. ver una película policíaca
- B. jugar en la calle con tus amigos

En este ejemplo, si te gustase más "ver una película policíaca", tendrías que marcar la letra A en la Hoja de respuestas. En cambio, si prefireres "jugar en la calle con tus amigos", tendrías que marcar la letra B. Ahora, marca tu contestación en el ejemplo X de la Hoja.

Encontrarás algunas preguntas que tienen tres contestaciones, con las letras "A", "B" y "C". En estos casos, deberás elegir la contestación que consideres correcta y marcar, en la Hoja de Respuestas, la letra que lleva delante.

Fíjate en este ejemplo:

EJEMPLO Y:

¿Cuál de las palabras tiene menos relación con las demás: verde, rojo, grande, amarillo?

- A. verde
- B. grande
- C. amarillo

La respuesta correcta es grande, porque las otras palabras: "verde", "amarillo" y "rojo" tienen relación entre sí, por ser las tres nombres de colores. Como "grande" tiene delante la letra B, deberás marcar esa letra en la Hoja de respuestas. Hazlo tú mismo.

Algunas preguntas no estarán hechas de la forma que a ti te gustaría; sin embargo, deberás contestar a todas y con mucha sinceridad.

No te detengas demasiado en ninguna pregunta, conséntate y pasa arresquida a la siguiente.

Recuerda que tienes que contestarles todas; pero solamente puedes elegir una respuesta de las dos o tres que hay.

Es muy importante que comprendas bien lo que debes hacer. Si tienes alguna dificultad, pregunta ahora. Si te equivocas, borra la señal que habías hecho y marca la respuesta que consideres correcta.

Ten cuidado de que el número de cada pregunta coincida con el número que marcas en la Hoja de respuestas; de lo contrario, todo estaría mal.

Tienes todo el tiempo que necesitas para realizar esta prueba; pero trabaja de prisa, sin detenerte demasiado en cada pregunta.

NO PASES A LA PAGINA SIGUIENTE HASTA QUE TE LO INDIQUEN



Autores: R.B. Foley y R.B. Cattell

Copyright © 1959, 1965 by Institute for Personality and Ability Testing, IPAT, Champaign, Illinois, USA.

Copyright © 1981 by TEA Ediciones, S.A. - Adaptado con permiso de IPAT - Edita: TEA Ediciones, S.A. Pto. Sarmiento de Sahagún, 24; 28005 MADRID.

Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Este ejemplo está impreso en este cuad. si lo presentas en: un tinta negra, es una reproducción ilegal. En cualquier otro caso, no se garantiza. AD LA UTE/25 - Printed in Spain, impreso en España por Aguino Campaño, Burgos, 15 de la ; 29022 MADRID - Depósito legal M - 2.446 - 1984

ANEXOS

EJEMPLO POMS

NOMBRE _____

FECHA _____

APELLIDOS _____

CURSO _____

Más abajo hay una lista de palabras que describen sensaciones que tiene la gente. Por favor, lee cada una cuidadosamente. Después rodea con un círculo uno de los números que hay al lado, rodea el que mejor describa como te sientes en estos momentos.

Los números significan: 0= Nada 1= Un poco 2= Moderadamente 3= Bastante 4= Muchísimo

1. Intranquilo	0 1 2 3 4	16. Amargado	0 1 2 3 4
2. Enérgico	0 1 2 3 4	17. Animado	0 1 2 3 4
3. Desamparado	0 1 2 3 4	18. Nervioso	0 1 2 3 4
4. Furioso	0 1 2 3 4	19. Enfadado	0 1 2 3 4
5. Sin fuerzas	0 1 2 3 4	20. Exhausto	0 1 2 3 4
6. Deprimido	0 1 2 3 4	21. Tenso	0 1 2 3 4
7. Lleno de energía	0 1 2 3 4	22. Vigoroso	0 1 2 3 4
8. Inquieto	0 1 2 3 4	23. Triste	0 1 2 3 4
9. Molesto	0 1 2 3 4	24. Enojado	0 1 2 3 4
10. Agotado	0 1 2 3 4	25. Fatigado	0 1 2 3 4
11. Agitado	0 1 2 3 4	26. Infeliz	0 1 2 3 4
12. Luchador	0 1 2 3 4	27. Activo	0 1 2 3 4
13. Desdichado	0 1 2 3 4	28. Relajado	0 1 2 3 4
14. Irritable	0 1 2 3 4	29. De mal genio	0 1 2 3 4
15. Cansado	0 1 2 3 4		

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN DE PSICOLOGIA DEL DEPORTE
Facultad de Psicología Universitat de València

FORMA ABREVIADA POMS

Nombre _____ Fecha _____

Más abajo hay una lista de palabras que describen sensaciones que tiene la gente. Por favor, lee cada una cuidadosamente. Después rodea con un círculo uno de los números que hay al lado, rodea el que mejor describa como te has sentido durante la semana pasada incluyendo el día de hoy.

Los número significan:
0 = Nada
1 = Un poco
2 = Moderadamente
3 = Bastante
4 = Mucho/más

1.- Intranquilo	0 1 2 3 4	16.- Amargado	0 1 2 3 4
2.- Energico	0 1 2 3 4	17.- Animado	0 1 2 3 4
3.- Desamparado	0 1 2 3 4	18.- Nervioso	0 1 2 3 4
4.- Furioso	0 1 2 3 4	19.- Enfadado	0 1 2 3 4
5.- Sin fuerzas	0 1 2 3 4	20.- Exhausto	0 1 2 3 4
6.- Deprimido	0 1 2 3 4	21.- Tenso	0 1 2 3 4
7.- Lleno de Energía	0 1 2 3 4	22.- Vigoroso	0 1 2 3 4
8.- Inquieto	0 1 2 3 4	23.- Triste	0 1 2 3 4
9.- Molesto	0 1 2 3 4	24.- Enojado	0 1 2 3 4
10.- Agotado	0 1 2 3 4	25.- Fatigado	0 1 2 3 4
11.- Agitado	0 1 2 3 4	26.- Inteliz	0 1 2 3 4
12.- Luchador	0 1 2 3 4	27.- Activo	0 1 2 3 4
13.- Descachado	0 1 2 3 4	28.- Relajado	0 1 2 3 4
14.- Irritable	0 1 2 3 4	29.- De mal genio	0 1 2 3 4
15.- Cansado	0 1 2 3 4		

Puntuación T	Depresión	Vigor	FACTOR			TOTAL	Puntuación T
			Cólera	Tensión	Fatiga		
85	24					182	85
84	23						84
83							83
82	22		24				180
81							178
80	21		23				176
79							174
78	20		22				172
77	19				20		170
76			21				168
75	18		20				166
74				24			164
73	17		19				162
72				23			160
71	16		18				158
70		23					156
69	15		17		17		154
68				21			152
67	14		16				150
66				20			148
65	13		15				146
64				19			144
63	12		14				142
62				18			140
61	11		13				138
60	10		12		12		136
59		17					134
58	9		11				132
57				16			130
56	8		10				128
55				15			126
54	7		9				124
53				14			122
52	6		8				120
51				13			118
50	5		7		12		116
49		12					114
48	4		6				112
47				11			110
46	3		5				108
45				10			106
44	2		4				104
43				9			102
42	1		3				100
41				8			98
40	0		2				96
39		7					92
38				6			87
37			0				83
36				5			81
35				4			79
34				3			77
33				2			75
32				1			73
31				0			71
30		2					70
29							69
28							68
27							67
26							66
25							65
24							64