

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

**Análisis de las emociones que suscitan las tareas de Expresión
Corporal en los niños y niñas de Educación Primaria**

Research based on the emotional analysis of Primary Education
children on body language tasks

Autor/es

Lorena Almerge Viñuales

Director/es

María Pilar Founaud Cabeza

Facultad de Educación Zaragoza

2019/2020

ÍNDICE

1.	RESUMEN.....	4
2.	INTRODUCCIÓN	6
2.1.	Justificación	6
2.2.	Motivación personal.....	8
3.	ENUNCIADO DEL PROBLEMA.....	9
4.	MARCO TEÓRICO	10
4.1.	Concepto de Educación Física	10
4.1.1-	Dimensiones de la personalidad	12
4.2.	¿Qué entendemos por emociones?.....	14
4.3.	Las emociones en Educación Primaria según la LOMCE	15
4.4.	Expresión corporal	18
4.5.	Tratamiento de la expresión corporal en el marco educativo	20
4.5.1.	Fase de exploración.....	21
4.5.2.	Fase de expresión	24
4.5.3.	Fase de comunicación	25
5.	HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	26
6.	MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	27
6.1.	Población a estudiar y tamaño de la muestra	27
6.2.	Diseño de la investigación	27
6.3.	Instrumentos a utilizar.....	30
6.3.	Análisis de los datos.....	31
7.	RESULTADOS	32
7.1	Emociones.....	32
7.2.	Emociones y tipo de juego	33
7.3.	Relación emociones y sexo	37

7.4. Emociones, sexo y tipo de juego.....	39
8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	43
9. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS.....	47
10. CONCLUSIONES.....	48
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
12. ANEXOS.....	54
Anexo 1: Escala GES.....	54

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Sistema de categorías e indicadores (Canales, 2006).....	19
Tabla 2: <i>Descripción del juego de ausencia visual</i>	28
Tabla 3: <i>Descripción del juego de presencia visual</i>	28
Tabla 4: <i>Descripción del juego con interacción táctil</i>	29
Tabla 5: <i>Descripción del juego sin interacción táctil</i>	30
Tabla 6: <i>Estadísticos descriptivos</i>	32
Tabla 7: <i>Relación de emociones en el juego de ausencia visual</i>	33
Tabla 8: <i>Relación de emociones en el juego de presencia visual</i>	34
Tabla 9: <i>Relación de emociones y juego con interacción táctil</i>	34
Tabla 10: <i>Relación de emociones y juego sin interacción táctil</i>	35
Tabla 11: <i>Relación de emociones y sexo</i>	37
Tabla 12: <i>Relación entre emociones, sexo y ausencia visual</i>	39
Tabla 13: <i>Relación entre emociones, sexo y presencia visual</i>	40
Tabla 14: <i>Relación entre emociones, sexo e interacción táctil</i>	40
Tabla 15: <i>Relación entre emociones, sexo y sin interacción táctil</i>	41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Relación de emociones y tipo de juego.....	36
<i>Figura 2: Relación de emociones y tipo de juego</i>	37
<i>Figura 3: Relación de emociones y sexo</i>	38
<i>Figura 4: Relación de emociones, sexo y tipo de juego</i>	42

1. RESUMEN

El objetivo del presente estudio es conocer y analizar las emociones que se manifiestan en los niños y niñas del quinto curso de Educación Primaria en tareas de expresión corporal, explícitamente en tareas de presencia y ausencia visual e interacción y sin interacción táctil. La muestra se compone de 50 participantes, 24 chicos y 26 chicas.

Para su desarrollo se pusieron en práctica cuatro tipos de juegos, distribuidos en dos sesiones de 90 minutos. Durante la primera sesión se desarrollaron los juegos de presencia visual e interacción táctil, y durante la segunda, se llevaron a cabo los juegos de ausencia visual y sin interacción táctil. Al finalizar cada juego, los alumnos completaban la encuesta GES (Games and Emotions Scale) elaborada y validada por Lavega, March & Filella (2013), donde se evaluaban las emociones que les habían generado durante el desarrollo de cada actividad. Además, a la hora de desarrollar las encuestas se tuvo en cuenta el sexo del alumno (masculino o femenino).

Algunos estudios afirman que es en los juegos de cooperación donde más se manifiestan las emociones positivas, sin embargo a través del presente estudio se ha demostrado que las tareas relacionadas con la expresión corporal y concretamente las relacionadas con las fase de exploración también suscitan en los alumnos, sin distinción de sexo, emociones positivas que favorecen el desarrollo integral del alumno. Por lo tanto, este tipo de tareas deben tenerse más en cuenta en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, emociones, expresión corporal, ausencia visual, presencia visual, interacción táctil, sin interacción táctil, análisis

SUMMARY

The main aim of this final work degree is to know and analyse the emotions that children of year 5 of Primary Education show when they participate in tasks of Corporal Expression, more precisely in tasks of presence and visual absence and interaction and without tactile interaction. The analysis was focused on 50 participants being 24 boys and 26 girls.

To develop this essay, four types of games were taken into consideration. They were organized in two sessions of 90 minutes each. Games of visual presence and tactile interaction were developed during the first session and games of visual absence and without tactile interaction were carried out during the second one. At the end of each game, students completed the GES (Games and Emotions Scale) survey prepared and validated by Lavega, March & Filella (2013), where the emotions that had been generated during the implementation of each activity were evaluated. The student's gender (male or female) was taken into account when developing the surveys.

Some studies state that cooperative games promote the development of students' positive emotions. However, this study demonstrates that tasks related to body expression and, more specifically, those related to the exploration phase also promote children's positive emotions, without distinction of sex, that improve their whole development. Therefore, these types of tasks must be increasingly taken into account in the education area.

KEYWORDS:

Physical education, emotions, body expression, visual absence, visual presence, tactile interaction, no tactile interaction, analysis

2. INTRODUCCIÓN

2.1. Justificación

La Educación Física debe centrarse en un concepto global e íntegro, tal y como nos indica Parlebas (2001) y, para ello, el juego posee un papel muy importante en la Educación Primaria. Cuando se pone en marcha un juego motor se movilizan una serie de procesos que van mucho más allá de movimientos musculares y reacciones fisiológicas, es decir, se activan otros muchos procesos que conforman a la persona como protagonista de la acción motriz (Lagardera y Lavega, 2003).

Para ello, es preciso abordar la Educación Física desde otra perspectiva más social y emocional, que nos lleve a comprender y analizar nuestra función como docentes desde el punto de vista integrador que exige la motricidad.

Los investigadores indican que los profesores tendrían que tener en cuenta otros muchos aspectos que subyacen en los aprendizajes (Werner, Thorpe y Bunker, 1996; Bunker y Thorpe, 1997), no sólo los referidos a cualidades físicas y eficacia en las habilidades motrices.

Cuando el alumnado es capaz de controlar adecuadamente sus emociones, los conocimientos académicos pasan a aprenderse de una forma más positiva (Bisquerra & Pérez, 2007), es decir, cuando el implicado sabe manejar de manera adecuada y en diferentes contextos de la vida las emociones, no solo en relación con uno mismo, sino también con los demás (Bisquerra, 2003) todo se desenvuelve de manera más favorable. Por lo tanto, la educación juega un papel muy importante en el ámbito de las emociones.

Tal y como afirman Alcaraz y Díaz (2015), el área de Educación Física se presenta como la más idónea para este desarrollo íntegro, ya que la actividad física actúa como generadora de diversas emociones en los alumnos y puede suponer un proceso positivo o negativo, dependiendo de la forma en la que se plantee.

El presente estudio radica en el Bloque 5 relacionado con las acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas con el fin de estudiar las emociones manifestadas descritas en la escala Games and Emotions Scale (GES) y potenciar dichas vivencias emocionales de los individuos. Se plantearán cuatro tipos de juegos relacionados con este contenido y más

exactamente con lo visual y lo táctil. Además, compararemos la presente investigación con otros estudios relacionados con dicho contenido.

La exploración del lenguaje corporal, así como el uso de la motricidad para la expresión y la comunicación, puede ser una forma de canalizar diferentes emociones y mejorar el bienestar del alumnado (Ruano, 2003) además de ser una expresión artística.

Por todo lo nombrado, los futuros docentes deben contar con instrumentos, métodos y apoyo teórico-práctico para proporcionar el mejor desarrollo de forma positiva en todos los alumnos. Finalmente, mencionar que como docentes debemos conocer los sentimientos y emociones de los alumnos para poder plantear objetivos que produzcan en ellos el máximo disfrute posible y aprendizaje.

2.2. Motivación personal

Lo que me impulsó a la investigación y desarrollo del presente trabajo, está relacionado con mis experiencias y vivencias sobre la expresión corporal en el área de Educación Física. Desde mi niñez, he sido una persona muy vergonzosa, y a la cual, determinadas tareas o acciones le provocan muchos nervios y ansiedad. Es cierto que en el colegio y en años posteriores, no desarrollé muchas actividades relacionadas con este ámbito, pero experimentaba las mismas sensaciones cuando realizaba actividades similares como bailar la jota, teatros o actividades que requirieran cierta exposición o contacto del cuerpo con otras personas.

Una vez adentrada en la carrera, al cursar la mención y dar la asignatura de Actividades Físicas Artístico Expresivas, he tenido que realizar varias actividades y juegos sobre expresión corporal, por lo que se volvieron a manifestar en mi persona muchas emociones, pero que poco a poco fueron desapareciendo, ganando confianza en mí misma y con mis compañeros. Asimismo, me fui dando cuenta de que algunas de estas actividades proporcionaban y ayudaban a relacionarse con todos los compañeros de clase, aspecto muy positivo.

Además, durante las prácticas escolares, pude observar que las tareas relacionadas con la expresión corporal, no tienen la misma importancia que los juegos o actividades de otros dominios, haciendo quedar dichas actividades y Unidades Didácticas en un segundo plano y en algunas ocasiones, sin ni siquiera desarrollarlas. Esto es un aspecto negativo para los individuos, ya que la Educación Física debe contribuir de forma íntegra en el desarrollo del alumno. Por el contrario si este aspecto no se desarrolla, existirán ciertas situaciones o experiencias que los alumnos no sabrán canalizar, pudiendo conllevar esto, a vivir aspectos negativos en la persona.

Fueron estos motivos los que me hicieron plantearme si las tareas de expresión corporal, aportaban tan poco como se cree y decidí darle un giro a esa creencia y proporcionar esa importancia que en algunos colegios no se les da, así como investigar las emociones que les surgen a los alumnos al desarrollar este tipo de actividades o juegos, buscando de manera indirecta, entre otros aspectos, la relación entre iguales y la desinhibición, poniendo la expresión corporal al mismo nivel que los típicos juegos de oposición y buscando en la interioridad de cada uno.

3. ENUNCIADO DEL PROBLEMA

En la actualidad, las emociones son un aspecto muy importante a trabajar en los colegios ya que forman parte de la personalidad de cada individuo y por lo tanto contribuye al proceso de crecimiento y maduración de los alumnos, repercutiendo en sus futuras experiencias y vivencias.

Tras investigar y analizar el currículo, así como algunos artículos, llegamos a la conclusión de que en algunas ocasiones los centros escolares, no tienen cuenta las emociones de los alumnos y por lo tanto es muy complicado enfocar correctamente las actividades de Educación Física. Existen algunas situaciones en las que el sistema educativo únicamente se preocupa y hace hincapié en obtener unos buenos resultados académicos, focalizando la educación en crear maravillosos estudiantes, centrándose en el saber y en adquirir la mayor cantidad de conocimientos posible, olvidándose de la singularidad del individuo.

Además, corroborando esto, se puede observar en el currículo que, son los contenidos de expresión corporal y Medio Natural los que menos peso tienen a la hora de desarrollar Unidades Didácticas y en el desarrollo de la programación anual, ya que no existe una clara apuesta al desarrollo emocional del alumno y se tiende a darle menos importancia. Esto conlleva, en ocasiones, al fracaso escolar, ya que los alumnos pueden presenciar emociones negativas como la frustración o miedo.

Olvidarse de trabajar la parte interior del alumno, una parte fundamental en las personas, pero sobretodo en los niños, contribuye a que en numerosas ocasiones no son capaces de afrontar ciertas situaciones y saber canalizar determinados aspectos emocionales, es decir, el hecho de no darle la importancia suficiente a las emociones, repercute en la vivencia de cada persona.

Existen alumnos que son capaces de regularizar mejor las emociones, pero otros no, y es ahí donde debemos estar los docentes, ayudándoles, dándoles pautas y trabajando las emociones a través de actividades de interioridad y expresión corporal para que este problema se reduzca.

Por estos motivos, en esta investigación se pretende analizar y conocer las emociones que poseen los alumnos en los diferentes tipos de juegos de expresión corporal con la finalidad de evocar en ellos ciertos sentimientos, conocer las emociones, reducir el miedo por la inhibición y potenciar las relaciones sociales entre iguales.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Concepto de Educación Física

Al hablar de Educación Física, en numerosas ocasiones nos vienen a la mente imágenes relacionadas con la actividad física, pero ¿la Educación Física solamente consiste en una quema de calorías? ¿Cuántas veces nos centramos más en el resultado que en la persona? Entonces, ¿qué es exactamente la Educación Física?

Según afirma Larraz (2013), se trata de considerar las actuaciones de los alumnos desde una perspectiva más amplia, que vaya más allá de unos resultados y un elitismo motriz o una concepción del cuerpo idílico centrada en la reproducción de estereotipos y modelos. Asimismo, alega que, actualmente, en algunas ocasiones, aún se sigue teniendo una perspectiva equivocada de la Educación Física, teniendo en cuenta el producto final y no el agente productor.

Según Canales (2006) en algunas ocasiones, esta concepción centrada en la reproducción de modelos estereotipados, conlleva al alumno a vivenciar emociones negativas en la praxis, por lo tanto el maestro juega un papel muy importante a la hora de la elección de la práctica y su desarrollo.

Para tener una visión diferente y basada en una Educación Física centrada en el desarrollo íntegro de los alumnos, según Parlebas (2003) *“conviene efectuar una renovación profunda, una verdadera revolución copernicana, para poner a la acción motriz en el centro de la reflexión y de la formación. Es necesario un cambio de paradigma”*.

Por lo tanto, ¿cómo podemos definir la Educación Física? Según Parlebas (2001), se define como la pedagogía de las conductas motrices, ya que se centra en la persona y ésta es entendida como un todo, donde las emociones son una dimensión más a tratar, junto a la dimensión cognitiva, social o expresiva, pero que en algunas ocasiones sigue siendo una gran desconocida para el sistema educativo.

Todas las situaciones motrices poseen un sistema praxiológico determinado por su lógica interna. Esta lógica interna constituye el sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente (Parlebas, 2001:302).

Lavega (2011) afirma que:

“El concepto de lógica interna es la cuña del arco a partir del cual se construye toda la teoría de la acción motriz, la cual conviene tener claramente asumida para poder ser aplicada con eficacia en el ejercicio de educar la physis, es decir, del arte de ejercer la Educación Física”.

Volviendo a Parlebas (2001) distingue tres tipos de acciones motrices, es decir, tres tipos de motricidad:

- Motricidad de la comunicación (sociomotricidad)
- Motricidad del espacio y de los objetos (psicomotricidad)
- Motricidad de lo imaginario (dominio de las actividades artísticas expresivas)

Asimismo, el concepto de conducta motriz hace referencia a:

“La organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz. Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa”. [...] “De hecho, la conducta motriz no se puede reducir ni a una secuencia de manifestaciones observables, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la Educación Física”. (Parlebas, 2001)

Igualmente, Larraz (2013) nos aporta que:

“La conducta motriz aparece unida a la implicación total de la persona actuante. Por consiguiente, las conductas motrices, debido a la implicación global y unitaria de la persona, resultan de gran ayuda para formar y desarrollar los diferentes ámbitos de la persona. Al mismo tiempo estas conductas motrices pueden y deben desarrollarse y mejorarse a lo largo del proceso escolar del alumno”.

Cuando hablamos de la pedagogía de las conductas motrices, es decir, de la Educación Física escolar, hablamos de la intervención sobre la personalidad del alumno. Por lo tanto, el maestro debe ser capaz de plantear situaciones motrices variadas que les permita modular la intervención sobre los mismos en función de los rasgos pertinentes de las mismas.

La Educación Física, favorece como se ha nombrado al desarrollo de la persona. Por lo tanto, incidir sobre la conducta motriz, implica incidir sobre la personalidad del alumno. Así pues, mediante la Educación Física contribuimos al desarrollo integral del individuo, de modo global y unitario, fomentando el desarrollo de todas sus dimensiones personales. Cuando los niños o jugadores participan en un juego de deporte, sus conductas están llenas de emociones.

4.1.1- Dimensiones de la personalidad

Parlebas (1972) afirma que al intervenir sobre la conducta motriz de los alumnos, lo estamos haciendo sobre su personalidad, es decir, sobre todas las dimensiones del mismo, y define seis:

Dimensión biológica:

La dimensión biológica hace referencia al desarrollo del alumno y sus cambios físicos, es decir, todo el proceso de una persona desde niño hasta adulto. Todos los cambios que realiza una persona durante su vida se relacionan con esta dimensión. De la misma forma, dependiendo de la situación planteada, esta dimensión influye en mayor o menor medida en lo relacionado a las acciones motrices.

Dimensión cognitiva:

La dimensión cognitiva hace referencia al desarrollo de habilidades y estrategias que van adquiriendo los seres humanos para realizar diferentes aspectos como relacionarse o adquirir nuevos conocimientos progresivamente. Según Piaget (1991) define la dimensión cognitiva como una compleja y estrecha relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia, la interacción social, la equilibración y la afectividad. De igual modo, volviendo a Parlebas (1972) éste nos indica que las actividades físicas adquieren un papel muy importante para el desarrollo de esta dimensión.

Dimensión social:

La dimensión social hace referencia a la necesidad del ser humano de relacionarse con los demás individuos. La Educación Física, por lo tanto, también interfiere en esta dimensión a la hora de relacionarse entre iguales, así como la relación con el profesor. La práctica deportiva y entre ellas la expresión corporal, supone un gran abanico de relaciones que hacen que contribuyan al desarrollo de la presente dimensión.

Dimensión expresiva:

La dimensión expresiva se relaciona con la comunicación de la persona. En lo relacionado con la Educación Física, la dimensión expresiva está íntimamente vinculada con la expresión corporal, buscando y creando movimientos con el cuerpo que posean una intención comunicativa. Además según Stokoe (1967), gracias a la expresión corporal se manifiestan las emociones y sentimientos de los individuos. Asimismo, Founaud (2017), afirma que existe una estrecha relación entre la dimensión afectiva y la dimensión expresiva, puesto que las emociones producidas en el ser humano y derivadas de las situaciones motrices, toman forma de comunicación mediante las situaciones motrices expresivas.

Dimensión decisional:

Esta dimensión podría considerarse como los cimientos del resto de dimensiones de la persona (Parlebas, 1972). En la toma de decisiones del ser humano intervienen factores como la maduración del ser humano y las emociones. Dependiendo de la situación en la que el individuo se encuentre tomará un tipo de decisión u otra, dependiendo de la necesidad del momento y vinculadas a su vida y desarrollo como persona. No es lo mismo tomar una decisión en un partido de baloncesto que en la expresión corporal, ya que los factores que intervienen son diferentes. Cada persona va escribiendo su biografía a medida que va evolucionando como ser vivo.

Dimensión afectiva:

En la dimensión afectiva, las emociones del individuo suponen un aspecto muy importante. El uso del juego para el desarrollo de la dimensión afectiva de la persona a través de las emociones, puede suponer un primer paso en el desarrollo de la competencia emocional de los niños (Lavega, 2011). Igualmente, lo afectivo, interviene en la práctica de los alumnos y por ello la expresión corporal y el conocimiento de sus emociones juegan un gran papel en el desarrollo personal de los alumnos.

Cualquier juego o deporte realizado manifiesta en cada individuo emociones distintas, provocando que cada persona viva de manera distinta una determinada situación. Según Lagardera y Lavega (2011):

“Una pedagogía que trata al ser humano en toda su realidad, única y distintiva, puede ser capaz de adentrarse en la subjetividad misma de cada persona, puede

ayudar como ninguna otra a facilitar el proceso vital de los humanos para que discurra por la senda del bienestar y la felicidad”.

Siguiendo con Lagardera y Lavega (2011), plantean que a través de la pedagogía de las conductas motrices se aborda la educación emocional, la identidad motriz y la educación en los valores considerados necesarios, de la persona que aprende. Una pedagogía activa que influye en la optimización de las conductas motrices de las personas, está abordando no solo su educación emocional, sino la conciencia de sí mismo, es decir, su identidad como ser humano.

4.2. ¿Qué entendemos por emociones?

Tal y como se ha nombrado anteriormente, Parlebas (1972), nos define unas dimensiones de la personalidad que se desarrollan a través de la práctica físico-deportiva y en las que intervienen las emociones, pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de emociones?

Cuando el docente plantea una actividad donde interviene una situación motriz, también intervienen numerosas emociones. Estas emociones pueden estar relacionadas con las vivencias del alumno, por lo que el docente debe asegurarse de que mediante dicha actividad se susciten en los alumnos emociones positivas, contribuyendo al bienestar del individuo. Las emociones, además de las vivencias pueden depender también de otros aspectos, como puede ser el espacio o el material utilizado, entre otros.

Encontramos numerosas definiciones de emoción, dependiendo del área de conocimiento del que venga.

Según el diccionario de la Lengua Española, obra vinculada a la Real Academia Española, define el término de emoción como *“Alteración del ánimo interna y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”*.

Por otro lado, Bisquerra (2000) *“la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un suceso interno o externo”*.

El comportamiento de un niño permite observar que tipo de emoción está experimentando, según sean sus expresiones faciales, su lenguaje verbal y no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo o movimiento del cuerpo.

Para el presente estudio, la clasificación que se va a tener en cuenta es la presentada por Bisquerra (2000) extraída del artículo de Lavega et al., 2011, que a su vez se basa en la categorización que hace Lázarus (1991,2000). Dicha clasificación se organiza en torno a 13 emociones, en función de si se cumplen las expectativas buscadas o no.

- Emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad.
- Emociones negativas: miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo y vergüenza.
- Emociones neutras o ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión.

4.3. Las emociones en Educación Primaria según la LOMCE

Tal y como se ha mencionado, la Educación Física escolar, persigue el desarrollo del alumno en toda su globalidad, por lo que el profesor de dicha asignatura desarrolla un papel muy importante, ya que debe decidir qué tipo de juego o deporte debe plantear para incidir al máximo en las emociones y la personalidad de cada uno de los alumnos. Solo de esta manera se podrá conseguir el objetivo pedagógico que se busca. Estos juegos, son escogidos en función de la finalidad y están clasificados en bloques de contenido dependiendo de las acciones motrices.

Cualquier conducta motriz, depende de los aspectos físicos de una persona, sino que también obtiene importancia la vivencia emocional del alumno. Algunos autores, creen que el verdadero valor de la Educación Física, se centra solamente en el aspecto racional, sin darle la importancia que necesitan a las emociones positivas, negativas y neutras o ambiguas, aspecto fundamental en la vida del niño.

Las emociones se desarrollan en todo tipo de conductas motrices, pero ¿da el currículo importancia a las emociones?

En la actualidad, la educación se rige por la legislación estatal Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), donde se integra la redacción vigente de la Orden de 16 de junio de 2014, la Orden de 21 de diciembre de 2015 y la Orden ECD/850/2016, de 29 de julio; reflejado en el Boletín Oficial del Estado (BOE).

Si indagamos en el currículo, existe una carencia de puntos que hablan sobre el tema de las emociones, dando prioridad a otros contenidos y dejando en un plano inferior dicho contenido. Más concretamente, en el currículo de Educación Física, se puede observar que se centra principalmente en el desarrollo de las conductas motrices, deportes competitivos y

dando gran importancia al desarrollo motriz del alumno, por lo tanto, deja de lado el ámbito emocional.

Igualmente, según la legislación de la comunidad autónoma de Aragón, orden de 16 de junio de 2014, Educación Primaria y teniendo en cuenta resolución de 21 de diciembre de 2015, afirma que la Educación Física persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales. De forma más específica, y dado que toda ella se apoya en las acciones motrices, hará especial hincapié en el desarrollo de las capacidades y recursos necesarios para la adquisición y perfeccionamiento de las conductas motrices.

Es en el Bloque 5, Acciones Motrices con intenciones Artísticas o Expresivas, cuando se nombra las emociones. Sin embargo, en el Bloque 4, Acciones motrices en el medio natural, nos dice que este tipo de actividades poseen una gran carga emocional debido al medio, pero no le presta gran importancia. Por lo tanto, todos los alumnos están expuestos a presenciar emociones positivas pero también negativas en este dominio. Estas emociones negativas, pueden transformarse en miedo, llegando a desencadenar frustración y ansiedad por la Educación Física. Así pues, el docente debe ser consciente en todo momento de las emociones que les surgen a sus alumnos, ayudándoles y transformando esas emociones negativas en positivas.

También se puede ver que el currículo nombra las emociones en el Bloque 6: Gestión de la vida activa y valores. En este bloque se manifiestan todos aquellos contenidos relacionados con la formación interior de los niños y niñas.

De la misma manera, en lo referido a las competencias, las emociones solamente se trabajan en dos de ellas:

- Competencia conciencia y expresión cultural:

La Educación Física y esta competencia poseen numerosas relaciones, entre las cuales podemos destacar entre ellas el componente expresivo que tiene la comunicación de ideas o sentimientos, siendo este un medio de expresión personal mediante el cuerpo y el movimiento y necesitando de habilidades como la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, entre otras. Además, esta área permite conocer y analizar fenómenos deportivos que poseen gran trascendencia social.

- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:

La Educación Física está ligada con esta competencia ya que el alumno debe ser capaz de tomar diferentes decisiones de forma autónoma en las diferentes situaciones que se plantean, superándose a sí mismo y teniendo una actitud positiva. Además, esta área posee un bloque de contenido relacionado con la gestión del alumno y su vida activa, debiendo ser capaz de planificar y gestionar proyectos con el fin de obtener satisfactoriamente unos objetivos.

En cuanto a los objetivos, la ley nos nombra las emociones en el Obj.EF4: *“Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, para representar, expresar y comunicar, individual o grupalmente, sensaciones, emociones o ideas de manera eficaz”*.

Igualmente, en la legislación de la comunidad autónoma de Aragón, orden de 16 de junio de 2014, Educación Primaria encontramos varios puntos donde nombra la educación emocional.

En el artículo 3 “contextualización a la realidad de la Comunidad Autónoma” encontramos el siguiente punto:

b) “La educación en los ámbitos personal y social mediante el desarrollo emocional y afectivo del alumnado”.

En el artículo 9 “Principios metodológicos generales”, encontramos dos puntos:

g) “La preparación para la resolución de problemas de la vida cotidiana. Requiere un entrenamiento en la búsqueda reflexiva y creativa de caminos y soluciones ante dificultades que no tienen una solución simple u obvia. Las habilidades relacionadas con la resolución de problemas se relacionan con la planificación y el razonamiento pero también con la adaptación 10 a nuevas situaciones, la intuición, la capacidad de aprender de los errores y de atreverse a probar, con el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo y con el emprendimiento”.

m) “El logro de un buen clima de aula que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje y les ayude en su proceso de educación emocional. Este clima depende especialmente de la claridad y consistencia de las normas y de la calidad de las relaciones personales. Debe tenerse muy presente que hay que ayudar a los alumnos a desarrollar y fortalecer los principios y valores que fomentan la igualdad y favorecen la convivencia, desde

la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos”.

Como se puede observar, la ley educativa vigente no desarrolla más puntos relacionados con las emociones, por lo tanto, la presente investigación debe ayudar a concienciar y potenciar la visibilidad a lo relacionado con las emociones en el ámbito educativo de la Educación Física, ya que los alumnos están constantemente manifestando emociones en todo tipo de juegos.

4.4. Expresión corporal

El término de expresión corporal es polisémico y ambiguo por lo que la creación de una definición precisa resulta muy complejo. La expresión corporal posee un gran abanico de situaciones motrices físicas e introyectivas, dando un significado o mensaje, es decir, comunicando de forma creativa mediante nuestro cuerpo. Es por ello, que definir expresión corporal ha sido y es una tarea compleja debido a la variedad de aproximaciones conceptuales e interrelaciones que existen sobre este término desde una perspectiva educativa y artística.

Algunos autores como Motos (1983) lo acotan argumentando que es una forma de expresión con intención comunicativa. Por otra parte, Bossu y Chalaguier (1986) lo consideran una técnica que fomenta la restauración de la creatividad perdida. La autora Pelegrín (1980), basada en el humanismo, lo considera como un vehículo de expresión de un sentimiento. Asimismo, según Ruano, este término es considerado como “cajón de Sastre”, es decir, todas las definiciones son válidas. Es por ello, que podemos encontrar gran cantidad de concepciones que pueden determinarse en diferentes enfoques.

Patricia Stokoe fue la defensora y creadora de la corriente de trabajo artístico educativa a la que denominó expresión corporal. Asimismo, Stokoe (1994) afirma que la expresión corporal supone tomar conciencia del propio esquema corporal, lograr su progresiva sensibilización y aprender a utilizar el cuerpo plenamente para lograr la exteriorización de ideas y sentimientos.

La expresión corporal, es concebida como una herramienta formativa que ayuda a desarrollar en el alumno una serie de aspectos como, comunicarse de una forma no verbal expresando ideas, sentimientos y emociones mediante el cuerpo, fomenta la socialización y la

cohesión con el grupo, potencia la capacidad creativa o disfruta del movimiento como vehículo de liberación de tensiones.

Otros autores, la definen como la disciplina que permite encontrar una forma de comunicación, un lenguaje corporal propio, y expresión con y a través del cuerpo (Mateu, Duran y Troguet, 1992).

La expresión corporal muestra, a través de la corporalidad, el interior de la persona, su forma de vivir las emociones, los sentimientos, e incluso su forma de ser, por tanto, como materia de enseñanza debe ayudar a la expresión espontánea del mundo interno, para ser capaces de proyectar y transmitir ideas, sensaciones, emociones o sentimientos e identificarlos en los demás.

Algunas de las actividades que aparecen en el bloque de la expresión corporal son: la danza, la gimnasia rítmica, teatro de sombras,...

Para la enseñanza de la expresión corporal, el docente debe plantear actividades dependiendo de las capacidades del grupo. Canales (2009) realizó una investigación en la que analizó en el contexto de la comunicación no verbal, el tipo de interacción experimentada en sesiones relacionadas con la interacción visual y táctil. En el estudio, trató lo mostrado en la Tabla 1, que se muestra a continuación.

Tabla 1: Sistema de categorías e indicadores (Canales, 2006)

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

Igualmente, según Canales (2006) se necesita establecer una revisión conceptual sobre la dicotomía cuerpo- corporeidad y movimiento- motricidad. Por todo ello, la expresión corporal busca dar un giro y dar prioridad a la singularidad, a la creatividad, formando personas que sepan comunicar a través de su cuerpo y donde las emociones jueguen un aspecto muy importante.

Siguiendo con la autora Canales (2006), la educación física consiste en la reproducción mimética de estereotipos motrices y, por lo tanto, la homogeneización de los individuos y el carácter competitivo de este tipo de prácticas. Sin embargo, la expresión corporal aporta rasgos opuestos, fundamentados en la producción y por tanto en la creatividad motriz.

Partiendo de concepciones que sitúan como eje de la expresión corporal a la singularidad motriz, encontramos la aportación educativa que brinda la motricidad. Además, Stokoe (1988) propone una expresión corporal subjetivizada, de manera que se desarrollen las capacidades expresivas de los individuos, superando la reproducción de patrones y potenciando la singularidad de cada persona. Asimismo, considera a la expresión corporal como una actividad artística que desarrolla los sentidos, la percepción, la creatividad y la comunicación. Es decir, alega que la expresión corporal debe centrarse en la educación para el arte y no en la educación por el arte. En todo momento lo que busca es la perfección singular.

Para el desarrollo y la adquisición de esta singularidad motriz, Canales y López (2002) plantean un proceso progresivo que consta de tres fases:

- Fase de Exploración
- Fase de Expresión
- Fase de Comunicación

4.5. Tratamiento de la expresión corporal en el marco educativo

En el planteamiento pedagógico de la expresión corporal, existen una serie de fases que favorecen el descubrimiento de las posibilidades y capacidades de cada individuo. Según Canales y López (2002) tal y como se ha nombrado anteriormente las fases son tres: exploración, expresión y comunicación.

Para que exista progresión y esta clasificación se lleve a cabo satisfactoriamente las fases planteadas, se deben presentar y trabajar con los alumnos en el orden nombrado. De esta

manera, los niños y niñas irán adquiriendo ciertas técnicas para finalizar con éxito todas las fases.

La presente investigación, como se ha mencionado en párrafos anteriores, dota de lo visual y lo táctil, aspectos que están implícitos dentro de estas fases, concretamente en la primera, la fase de exploración.

4.5.1. Fase de exploración

La fase de exploración está centrada principalmente en la toma de conciencia corporal, es decir, en el conocimiento de nuestro propio cuerpo y sus limitaciones.

Además, según Canales y López (2002) debe ser la primera en trabajarse. La exploración tiene como objetivo desarrollar al máximo los aspectos que contribuyen a la consolidación de la conciencia corporal, distinguiendo la somatognosia y la exterognosia (Castañer y Carmerino, 1991).

Esta fase resulta de gran importancia para posteriormente desarrollar con éxito las posteriores (fase de expresión y comunicación), ya que permite el conocimiento del cuerpo de cada individuo, así como sus limitaciones y posibilidades.

Según Canales (2006), los tres grandes bloques de contenidos de esta fase son:

- Soy cuerpo: se relaciona con las posibilidades que posee cada individuo, es decir, dotarse de estrategias para su autoconocimiento corporal.
- ¿Cómo respiro?: consiste en analizar la relación entre la respiración y el proceso de autoconocimiento. Aquí es muy importante la respiración diafragmática.
- ¿Cómo percibo?: se relaciona con el desarrollo de las posibilidades perceptivas y el registro de información que interioriza cada individuo.

4.4.1.1. La mirada en las tareas de expresión corporal

Tal y como afirma Canales (2006), la mirada es una de las acciones sociales con mayor transcendencia comunicativa, puesto que implica una significativa interacción entre un observador/a (sujeto) y una persona observada (objeto), actuando en numerosas ocasiones como condicionante a la hora del desarrollo de la praxis.

Canales (2009) realiza un estudio donde investiga las emociones que posee el alumnado en actividades donde interviene la mirada. Éste es uno de los pocos estudios realizados en la investigación sobre este aspecto. Asimismo, afirma que en numerosas ocasiones los individuos poseen un cierto bloqueo a la hora de desarrollar la praxis y que esto es debido a sentirse observado por otros.

La acción de mirar, en muchas ocasiones nos provoca cierta perturbación y un sentimiento que hace que se esté incómodo, es por ello que según Bourdieu, (1986) la mirada tiene un gran poder social y, por lo tanto, nuestro cuerpo se convierte en un producto social construido y condicionado por la sociedad. Esta mirada, desencadenará diferentes emociones en cada sujeto, pudiendo llegar a sentirse en algunas situaciones enjuiciados y ridiculizados.

Según Canales (2006), en lo relacionado con la mirada en la praxis, los contenidos se organizan en tres grandes bloques dependiendo del grado de compromiso:

- Tareas con ausencia visual
- Tareas en las que el observado permanece en ausencia visual
- Tareas de presencia visual

Esta jerarquización se debe a que el alumno va experimentando progresivamente mayor alivio a la hora de realizar la praxis.

Las prácticas de expresión corporal y entre ellas más exactamente las relacionadas con la mirada, pueden provocar que en el desarrollo de la praxis, existan algunos momentos en los que el alumnado se sienta cómodo o incómodo, siendo los aspectos que le hacen sentir cómodo el ser observado por un compañero con confianza o no ser observado directamente a los ojos. En cambio, cuando son observados por alguien desconocido y el número de observadores es mayor se sienten incómodos. Además, esta incomodidad también es provocada cuando les miran algunas zonas corporales.

Por otro lado, la ausencia visual, contribuye a la relajación del alumno, lo que provoca fluidez motriz y concentración. (Canales et al., 2013). La ausencia visual, propicia en algunas ocasiones la disminución de emociones negativas, fomentando la creatividad y la singularidad del alumno. Al no sentirse observados por los demás, estos individuos tienden a relajarse y por lo tanto existe una mayor concentración, lo que conlleva que se dejen llevar y realizar movimientos sin estar condicionados por nadie.

Todo esto, provoca en el individuo emociones, dependiendo de la situación, positivas, negativas o ambiguas o neutras.

4.4.1.2. El tacto en las tareas de expresión corporal

Tal y como afirma Canales (2009), la expresión corporal como materia educativa contiene una serie de interacciones que posibilitan la comunicación entre los individuos que participan, siendo la interacción táctil un mecanismo comunicativo que posibilita el intercambio de información entre los sujetos que intervienen en dicho proceso.

El sentido del tacto no está localizado en un solo órgano, sino que se presencia por toda la piel, lo que contribuye a que existan numerosas informaciones recibidas a pesar de estar cubierta por la ropa, que disminuye en cierta manera la capacidad perceptiva. (Canales, 2006)

El contacto físico, puede ser un aspecto muy importante en la comunicación no verbal, ya que la piel nos permite captar un amplio abanico de sensaciones y que provocan ciertas emociones en el individuo.

Además, Canales (2006) nos dice que: *“Es evidente la gran diversidad de información que llega al individuo a partir del tacto, considerándolo como el sentido diferenciador del ser humano”*

Acciones tan cotidianas como observar y ser observado/a, tocar y ser tocado/a; conllevan a bloqueos, aminorando la exploración de la singularidad y creatividad motriz. Por ende, cuando tocamos a una persona se desencadenan ciertas emociones y sentimientos (negativos, positivos o neutros) dependiendo de la persona y algunos factores externos.

Según Bilbeny (1997), el tacto posee una gran vinculación con lo sexual, aspecto que evidencia Canales (2007) ya que en su estudio nos argumenta que no todas las zonas corporales se relacionan con lo sexual. Afirma que existen algunos factores que intervienen en las zonas corporales, puesto que dependiendo de donde sea el contacto existirá mayor o menos preocupación. Otro factor que influye será el grado de comodidad o incomodidad que depende de la confianza que exista entre el emisor y el receptor. Esto provocará los individuos ciertos comportamientos y emociones.

Además, existen algunos estudios que afirman que cuando el contacto es mediante un objeto, el emisor tiene menos vergüenza y se siente más cómodo. (Canales et al., 2013)

Salgado et al. (2003) presentan también una serie de factores que repercuten en las emociones negativas a la hora de la interacción táctil. Estos factores pueden estar referidos al individuo (el sexo, la edad, la constitución física, las experiencias previas, el control corporal, la fatiga, la altura de caída, la técnica, factores psicológicos, la motivación o el nivel de atención) o factores referidos al entorno (la velocidad, la instalación, el número de practicantes, el tipo de contacto, el profesor, el ambiente, las reglas o el conocimiento del medio).

Por otro lado, las emociones manifestadas en la interacción táctil, también pueden deberse al género. El estudio de Canales y Rey-Cao (2014) señala que los hombres e ocasiones se sienten más incómodos a la hora de realizar ciertas actividades de expresión corporal, mientras que las chicas se sienten cómodas a la hora de la praxis.

Además, suelen suscitarse ciertas emociones negativas cuando los alumnos deben tocar ciertas zonas corporales a individuos del sexo opuesto. Asimismo, afirman que ante las tareas de expresión corporal en las que se manifiesta la interacción táctil interpersonal entre individuos del sexo opuesto, a los chicos, les preocupa más la presión social, mientras que a las chicas les preocupan aspectos como el peso, entre otros.

Así pues, según Canales (2007) evidencia que en numerosas ocasiones en la interacción táctil el emisor suele sentirse más incómodo que el receptor, llegando a condicionar el desarrollo de la práctica.

4.5.2. Fase de expresión

La fase referida a la expresión, se basa principalmente en el movimiento espontáneo y consiste en descubrir la necesidad de expresarse motrizmente ante ciertos estímulos. Aquí no existe un mensaje que deba ser entendido por un receptor.

Debe existir un estímulo para que el individuo se exprese. Estos estímulos pueden venir de una imagen, un olor, una música, un recuerdo, un texto, una emoción, un objeto, entre otros. Una vez percibido el estímulo, se produce una respuesta mínimamente manipulada y de forma espontánea y singular para cada individuo. Por lo tanto, el movimiento espontáneo se convierte en el principal contenido de esta fase. En algunas ocasiones, las respuestas se producen dependiendo de las vivencias de cada persona.

En esta fase, se fomenta la concienciación de la idiosincrasia de cada alumno, es decir, que cada individuo sea consciente del amplio abanico que posee ante un mismo estímulo.

Siguiendo con Inma Canales (2006) este contenido posee mucho interés para el desarrollo pedagógico, ya que el individuo puede reflejar mediante el movimiento las necesidades del momento.

4.5.3. Fase de comunicación

El objetivo principal de la fase de comunicación es la capacidad de expresarse con intención comunicativa. Esta fase, es la última en cuanto a la progresión planteada en el ámbito educativo según Canales (2006) y se basa en el gesto codificado. El autor debe transmitir un mensaje que el receptor debe captar. La interpretación va a estar condicionada por la peculiaridad de cada individuo.

En esta fase ocurren dos niveles; el primero consiste en percibir y el segundo en interpretar, jugando el cuerpo como el mensaje.

La fase de comunicación, tiene discrepancias entre emisor y receptor, es decir, un estímulo puede transmitir cosas diferentes para cada individuo.

Para organizar el trabajo creativo y que se produzca ese proceso comunicativo, tal y como aparece en los apuntes de Inmaculada Canales 2018 (sacado de Botella et al. (2013)), existe unas fases de creación:

- Preparación: que exista un buen ambiente y entorno de creación (objetos que van a utilizarse, música...).
- Incubación: esta fase consiste en elaborar la producción, plasmando un gran abanico de propuestas. Además, debe existir un momento de “descanso” para que puedan surgir nuevas propuestas.
- Iluminación: la presente fase consiste en plasmar la idea o elegir la mejor solución encontrada. Aquí es cuando el trabajo que estamos realizando va tomando forma.
- Revisión: se basa en evaluar los resultados obtenidos, corregir lo que se determine y realizar la puesta en escena.

La finalidad de esta fase según (Canales, 2006), se centra en el perfeccionamiento del mensaje corporal para, así, mejorar el proceso comunicativo.

5. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Previo a la realización del estudio de la presente investigación, se han formulado una serie de hipótesis acerca de las emociones surgidas en los niños en las tareas de expresión corporal, concretamente en tareas con y sin interacción visual y con y sin interacción táctil. Las hipótesis que se manifiestan son las siguientes:

- A lo largo de la investigación los alumnos van a manifestar emociones positivas, negativas y neutras.
- Las emociones negativas se manifestarán notablemente en los juegos de interacción táctil y ausencia visual.
- Las emociones positivas se manifestarán en los juegos de presencia visual y sin interacción táctil.
- A lo largo del desarrollo de los juegos las emociones neutras tendrán un papel muy poco notable.
- Durante el desarrollo de los juegos surgirán más emociones negativas en el género masculino, ya que en pocas ocasiones realizan actividades de expresión corporal, y están más relacionados con aquellos juegos y deportes de oposición (fútbol, baloncesto...).
- Durante el desarrollo de los juegos las emociones positivas tendrán mayor presencia en el género femenino ya que las niñas, normalmente realizan más actividades de expresión corporal (danza, gimnasia rítmica...).

Estas hipótesis, se pueden manifestar en los juegos planteados, dependiendo del tipo y la personalidad de cada uno de los alumnos.

Por otro lado, los objetivos que se quieren alcanzar con la investigación, son los detallados a continuación:

1. Conocer el tipo de emociones (positivas, negativas y neutras) que manifiestan los niños y niñas en juegos de expresión corporal.
2. Conocer el grado de intensidad de las emociones dependiendo del sexo de cada participante.
3. Comparar las emociones que se producen en los juegos de interacción visual, no interacción visual, interacción táctil y sin interacción táctil.

6. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Población a estudiar y tamaño de la muestra

La población escogida para el estudio son los alumnos de 10 y 11 años (5° de primaria), siendo el tamaño de la muestra de 50 alumnos, donde 26 son chicas y 24 son chicos.

El estudio se desarrolló en el Colegio La Salle Franciscanas (Zaragoza), un centro concertado situado en el distrito Universidad y donde he realizado las prácticas de la mención.

6.2. Diseño de la investigación

Tras solicitud expresa al equipo directivo del centro escolar para llevar a cabo la investigación, se realizan dos sesiones con los alumnos de la muestra, de 90 minutos de duración. En dichas sesiones se llevan a cabo tareas de expresión corporal en presencia y ausencia visual, y tareas con interacción y sin interacción táctil.

La metodología que se siguió en el presente trabajo fue la de resolución de problemas durante las tareas de ausencia y presencia visual sobre la expresión corporal. Este método está catalogado dentro de los estilos de enseñanza cognitivos.

El método de resolución de problemas se basa en que el profesor plantea una tarea semidefinida, es decir, especifica el objetivo que los individuos deben cumplir pero sin detallarles las tareas motrices que deben realizar para el exitoso desarrollo de la tarea.

Por otra parte en los juegos de interacción y no interacción táctil se usa el método de asignación de tareas que según los autores nombrados se clasifican dentro de los estilos de enseñanza tradicionales. La asignación de tareas se basa en darle al alumno tareas definidas, esto es, tareas en las que se les especifica las tareas motrices que deben realizar y la forma de utilizar el espacio y material.

Al principio se les expuso a los alumnos las tareas a realizar y la utilidad de esta investigación. Asimismo, se les explicó el significado de todas las emociones que iban a aparecer en la encuesta, poniéndoles un ejemplo significativo en cada uno de ellos que les resultara familiar o cercano.

Posteriormente se desarrollaron los juegos (Tabla 2, Tabla 3, Tabla 4, Tabla 5), cada uno de ellos repartidos en dos días realizando el primer día el juego de presencia visual e interacción táctil y el segundo día el juego de ausencia visual y sin interacción táctil. Una vez se realizaban los juegos, los alumnos debían complementar los cuestionarios acerca de las emociones. El tiempo destinado para completar las encuestas era de 3 minutos, ya que se buscaba espontaneidad y que no hubiese meditación.

Tabla 2: *Descripción del juego de ausencia visual*

EMBADURNARSE DE PINTURA
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo:</i> Ausencia Visual • <i>Nº de alumnos:</i> individual • <i>Duración del juego:</i> 2 minutos • <i>Lugar:</i> sala de judo • <i>Material:</i> pañuelo, esterilla • <i>Descripción del juego:</i> <p>El juego consiste en que los alumnos se tumban en el suelo con un pañuelo en los ojos y distribuidos aleatoriamente por todo el espacio. Deben imaginarse que la parte de la esterilla donde están tumbados está teñida de pintura. Su misión es mover todo su cuerpo, es decir, realizar los movimientos motrices que ellos deseen y mover las extremidades por toda esa colchoneta para impregnar de pintura todo su cuerpo. Deben intentar llegar hasta aquellas partes más complicadas y dejar sin pintar lo mínimo posible.</p> <p>Cuando el alumno considere que se ha impregnado totalmente de pintura, deberá colocarse encima de la esterilla realizando la postura que desee.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Observaciones:</i> <p>Únicamente se les indica que deben pintar todas las partes de su cuerpo pero no se les dice la manera en la que debe realizarlo, potenciando así la creatividad de cada uno de ellos.</p>

Tabla 3: *Descripción del juego de presencia visual*

EL ESPEJO
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo:</i> presencia visual • <i>Nº de alumnos:</i> parejas • <i>Duración del juego:</i> 3 minutos • <i>Lugar:</i> sala de judo

- *Material:* No se precisa
- *Descripción:*

Los alumnos organizados por parejas, se colocan distribuidos por todo el espacio. Un miembro de la pareja, denominado ejecutante, se coloca realizando una postura libre con su cuerpo. El compañero, denominado espejo, se sitúa enfrente y reproduce dicha postura. El ejecutante comienza a moverse muy lentamente mientras que el compañero imita sus movimientos como si se tratase de un espejo.

El ejecutante debe realizar variedad de movimientos y combinar tanto el plano horizontal inferior como el superior.

- *Observaciones:*

Debe haber cambio de roles. Además hay que indicarles que no pueden hacer figuras repetidas y que deben ser lo más creativos posible.

Tabla 4: *Descripción del juego con interacción táctil*

MASAJE CIRCULAR
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo:</i> Con interacción táctil • <i>Nº de alumnos:</i> grupos de cinco personas • <i>Duración del juego:</i> 3 minutos • <i>Lugar:</i> sala de judo • <i>Material:</i> No se precisa • <i>Descripción:</i> <p>Los alumnos se distribuyen en grupos de cinco personas y se colocan sentados en círculo. Cada individuo se sienta con las piernas abiertas en dirección al perímetro y hacia el mismo sentido del círculo, de tal forma que cada uno de ellos tiene enfrente la espalda del compañero que le precede. Cada alumno comienza a masajear suavemente la zona posterior del compañero/a que le precede al mismo tiempo que recibe el masaje del compañero/a que tiene detrás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Observaciones:</i> <p>En este tipo de juego, se les indica a los alumnos que no pueden ponerse en un mismo grupo todos del mismo sexo, es decir, deben estar mezclados chicos y chicas. De esta manera se potencia que los sentimientos sean más notables</p>

Tabla 5: Descripción del juego sin interacción táctil

EL ESCANER
<ul style="list-style-type: none">• <i>Tipo:</i> Sin interacción táctil• <i>Nº de alumnos:</i> parejas• <i>Duración del juego:</i> 2 minutos• <i>Lugar:</i> sala de yudo• <i>Material:</i> pañuelo, esterilla• <i>Descripción:</i><p>Los alumnos colocados por parejas y se distribuyen por todo el espacio. Cada pareja posee una esterilla y un pañuelo. Un miembro de la pareja, denominado receptor, se tapa los ojos con el pañuelo y se tumba en posición de cubito prono encima de la esterilla. El compañero, denominado emisor, se coloca de rodillas a un lado. Éste extiende una de sus manos y como si se tratase de un escáner la pasa por todas las zonas del receptor, colocando la mano a la mínima distancia posible y moviéndose lentamente. No puede tocar las superficies corporales del receptor.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Observaciones:</i><p>Se les indica que las parejas deben ser un chico y una chica en la medida de lo posible.</p>

6.3. Instrumentos a utilizar

Para el registro de las emociones que se habían manifestado en los alumnos en cada uno de los juegos, se utilizó el instrumento GES (Games and Emotions Scale), una encuesta elaborada y validada por Pere Lavega et al., 2013 (Anexo 1). Esta escala fue creada por un grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE), de la Universidad de Lérida e integrada por investigadores de distintos centros de Europa y Latinoamérica así como por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica especializado en la educación de competencias emocionales (GROP) de la Universidad de Lérida y Barcelona en 2007. La respuesta individual de los alumnos a la hora de rellenar esta escala será la que proporcione los datos y resultados del proyecto.

En dicha escala se recogen 13 emociones distribuidas en positivas, negativas o neutras. Por lo tanto, las emociones que aparecían y que los alumnos debían marcar eran:

- Emociones positivas: amor, alegría, humor y felicidad.
- Emociones negativas: ira, rechazo, ansiedad, tristeza, miedo y vergüenza.
- Emociones neutras: sorpresa, esperanza y compasión.

En cada una de las emociones el alumnado debía marcar un número del 0 al 10, dependiendo el grado de intensidad surgido en cada emoción, siendo el 0 la puntuación mínima, es decir, en esa emoción no se había manifestado nada; y el 10 a la emoción que se había manifestado constantemente.

Además, dicha encuesta fue levemente modificada, omitiendo el apartado de “Resultado del juego”, donde aparecía si el juego era con o sin victoria y si había vencedor o perdedor. Este apartado fue omitido ya que las tareas realizadas no tienen competición. Además se ha introducido la variable “sexo” en el cuestionario, por lo que cada alumno debía marcar lo correspondiente.

Asimismo, la encuesta fue completamente anónima, manteniendo de esta manera la privacidad de los alumnos y favoreciendo la veracidad de ésta. También fue aprobada por el la dirección del Centro y los tutores de los dos grupos.

6.3. Análisis de los datos

Los datos obtenidos en las encuestas realizadas se registran en hojas de cálculo de Excel para analizarlos y tener un tratamiento mejor de los mismos. Posteriormente se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics 19 para realizar el análisis descriptivo de los datos.

En el análisis encontramos por un lado las variables independientes, que se corresponden con el “tipo de juego” (ausencia visual, presencia visual, interacción táctil o sin interacción táctil) y “sexo” y, por otro lado, la variable dependiente que se corresponde con la “emoción”

Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los datos y comparación de medias. También se ha tenido en cuenta la varianza y la desviación típica.

Además, mencionar que las encuestas han sido anónimas en todo momento.

7. RESULTADOS

En la presente investigación, se ha corroborado las diferentes emociones (positivas, negativas o neutras) que los alumnos han manifestado a lo largo del desarrollo de los juegos puestos en práctica durante las sesiones, relacionados con el dominio de la expresión corporal y más exactamente con la interacción visual y la interacción táctil. A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis.

Durante dicho análisis, se tienen en cuenta diferentes variables. Por un lado, las variables dependientes, que pertenecen a las emociones, y, por otro, las variables independientes, que se corresponden a la interacción visual y la interacción táctil. Asimismo, se va a tener en cuenta la variable del sexo (femenino/masculino).

7.1 Emociones

Los datos descriptivos relacionados con las emociones, tal y como podemos observar en la Tabla 6, muestran que la media de las emociones positivas es mayor que la de las emociones negativas y neutras.

Por lo tanto, el orden de las emociones manifestadas en los alumnos durante la práctica está encabezado por las emociones positivas (amor, alegría, humor, felicidad). En segundo lugar aparecen las emociones neutras (sorpresa, esperanza y compasión). Por último, aparecen las emociones negativas (ira, rechazo, ansiedad, tristeza, miedo, vergüenza). Se puede observar gran diferencia entre emociones positivas y negativas, obteniendo estas últimas una media muy baja y mostrando valores de más del doble, las primeras que las segundas.

Concretamente, si nos fijamos en la Tabla 6, se puede ver que las medias pertenecientes a cada tipo de emociones son; en las positivas 3,863; en las emociones negativas es de 1,590 y, por último, la media de las emociones neutras alcanza un valor de 2,921.

Tabla 6: *Estadísticos descriptivos*

Tipo de emociones	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Emociones positivas	200	3,863	2,538	6,443
Emociones negativas	200	1,590	1,855	3,444
Emociones neutras	200	2,921	2,735	7,483

Asimismo, si comparamos la varianza, se puede observar que ésta es muy grande en las emociones neutras, con un valor de 7,483. Le siguen las emociones positivas, obteniendo un valor de 6,443 y en último lugar encontramos las negativas, siendo su varianza de 3,444.

Además, tal y como se observa, la cifra de la varianza entre las emociones neutras y las positivas es el doble y casi el doble respectivamente que la cifra de las emociones negativas.

Por último, en lo que se refiere a la desviación típica, se puede observar que la cifra de las emociones neutras es mayor que la de las emociones positivas y negativas, aunque es casi inexistente la diferencia entre las emociones positivas y neutras.

7.2. Emociones y tipo de juego

En las tablas posteriores se pueden observar los resultados obtenidos de las emociones según los diferentes tipos de juego.

La investigación se desarrolla en torno a cuatro tipos de juego: ausencia visual, presencia visual, juego con interacción táctil y, por último, sin interacción táctil. La cifra más alta de emociones positivas se obtiene en el juego relacionado con la presencia visual.

Todos los datos han sido obtenidos con una muestra de 50 personas, siendo la N la representación de ello.

Tabla 7: *Relación de emociones en el juego de ausencia visual*

Valores	E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Media	3,165	1,493	1,946
N	50	50	50
Desv. típ.	2,261	1,904	2,307
Varianza	5,114	3,628	5,326

Analizando los datos por tipo de juego, se aprecia que en los datos relacionados con el juego de ausencia visual, las emociones que más intervienen son las positivas (3,165), siendo más del doble que el valor de las negativas (1,493). Entre ambas, encontramos las emociones neutras con un valor de 1,946.

En cuanto a la desviación típica y la varianza, vemos que los valores más altos aparecen en las emociones neutras, le siguen las emociones positivas y finalmente las negativas.

Tabla 8: *Relación de emociones en el juego de presencia visual*

Valores	E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Media	5,910	0,953	3,566
N	50	50	50
Desv. típ.	1,993	1,024	2,711
Varianza	3,974	1,050	7,353

En cuanto al juego con presencia visual, se puede observar que existen diferencias bastante notables entre, principalmente, las emociones positivas y las negativas, siendo éstas últimas casi inexistentes. Las emociones que más han aparecido entre los alumnos siguen siendo las positivas (5,910), seguidas de las neutras (3,566) y finalmente las negativas con valor de 0,953

En lo relacionado a la desviación típica y la varianza, los valores más altos de ambas, corresponden a las emociones neutras, seguidos de las positivas y, en último lugar, las negativas. Cabe destacar que la varianza de las emociones neutras es muy grande con respecto a las demás. En lo que se refiere a la desviación típica sus cifras no ofrecen notables diferencias.

Tabla 9: *Relación de emociones y juego con interacción táctil*

Valores	E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Media	3,300	1,720	2,853
N	50	50	50
Desv. típ.	1,966	2,063	2,373
Varianza	3,867	4,257	5,633

Por otro lado, en la Tabla 9, encontramos el juego en el que interviene la interacción táctil y donde vemos que los valores más altos se obtienen en las emociones positivas (3,300). A ésta le siguen las emociones neutras (2,853), obteniendo un valor de casi el doble con respecto a las emociones negativas (1,720), que ocupan el último lugar de emociones manifestadas en los alumnos.

En cuanto a la desviación típica y la varianza, los valores más altos aparecen en las emociones neutras. Le siguen las emociones negativas, y finalmente las emociones positivas.

Tabla 10: *Relación de emociones y juego sin interacción táctil*

Valores	E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Media	3,080	2,193	3,320
N	50	50	50
Desv. típ.	2,736	2,058	3,242
Varianza	7,488	4,239	10,517

Para finalizar, en la Tabla 10 analizamos los valores que se han obtenido en el juego sin interacción táctil. Aquí encontramos que los mayores valores se obtienen en las emociones neutras (3,320). Las emociones positivas son las siguientes (3,080). Entre éstas, la diferencia es muy poco significativa y, en último lugar, se encuentran las negativas (2,193).

En cuanto a la desviación típica y la varianza, los valores más elevados aparecen en las emociones neutras, seguidas de las emociones positivas y finalmente aparecen las negativas.

Finalmente, cabe destacar que el presente tipo de juego obtiene la cifra más alta de la varianza, teniendo una cifra bastante elevada (10,517) con respecto a los demás tipos de juegos.

A continuación, en la Figura 1, podemos observar un resumen de manera más visual respecto a la relación de las emociones dependiendo el tipo de juego puesto en práctica. La representación de los juegos es la siguiente:

- 1: Juego de ausencia visual.
- 2: Juego de presencia visual.
- 3: Juego de interacción táctil.
- 4: Juego sin interacción táctil.

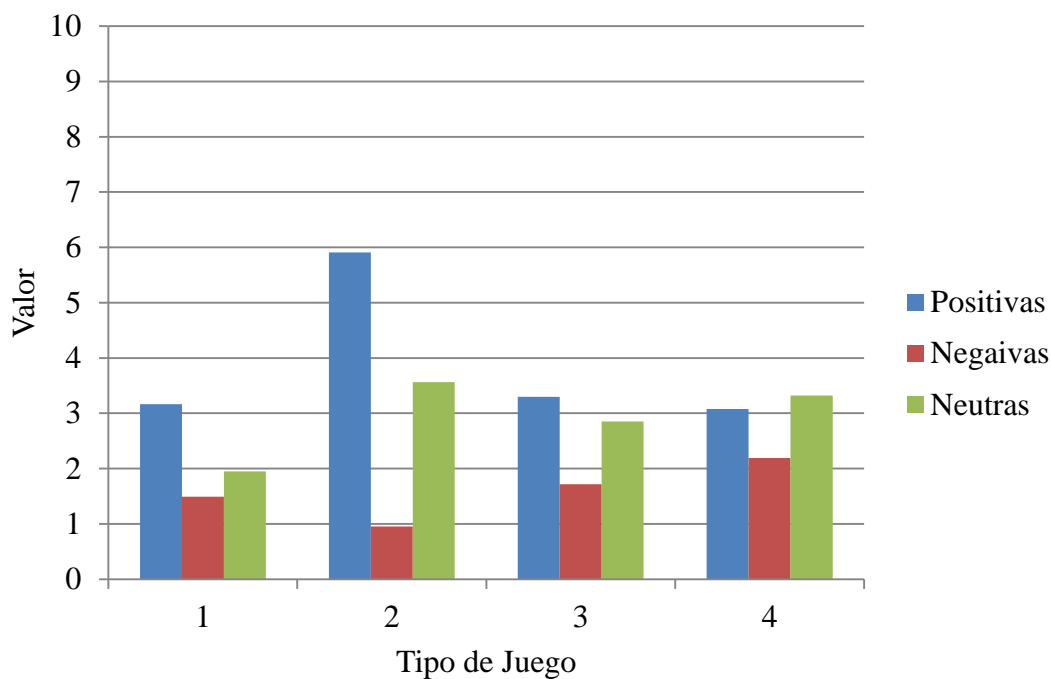


Figura 1: Relación de emociones y tipo de juego

Así pues, de manera general, tal y como vemos en la Figura 2, las emociones positivas son las que más se han manifestado en los alumnos con respecto al resto de emociones (negativas y neutras) a la hora de realizar los diferentes tipos de juegos. Posteriormente son las emociones neutras las que más han suscitado en los niños y, por último, las negativas.

Finalmente, cabe destacar que las emociones negativas han obtenido mayores valores en el presente juego (sin interacción táctil) que en los anteriores, manifestándose de manera más notable dicha emoción.

Además, en esta misma figura, podemos ver de manera más visual agrupadas todas las emociones que han aparecido en cada tipo de juego, representado cada uno con un color diferente.

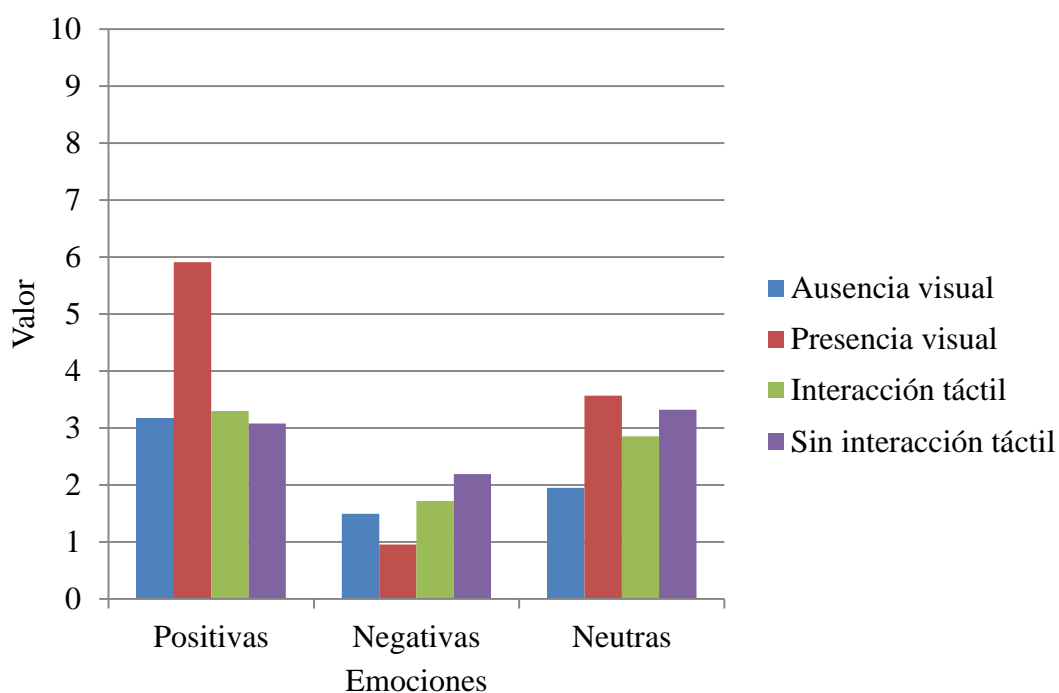


Figura 2: Relación de emociones y tipo de juego

7.3. Relación emociones y sexo

A continuación, se presenta una relación de las emociones que se manifiestan según el sexo de los alumnos (masculino/femenino).

Tabla 11: Relación de emociones y sexo

Sexo		E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Femenino	Media	3,889	1,456	2,990
	N	104	104	104
	Desv. típ.	2,536	1,599	2,749
	Varianza	6,432	2,558	7,561
Masculino	Media	3,835	1,734	2,847
	N	96	96	96
	Desv. típ.	2,553	2,097	2,732
	Varianza	6,521	4,400	7,466

Tal y como se puede observar en la Tabla 11, dividida según el sexo (masculino y femenino), las emociones que más se han manifestado en las chicas durante el desarrollo de los cuatro tipos de juego (ausencia visual, presencia visual, con interacción táctil y sin interacción táctil) son las positivas con un valor de 3,889. Las emociones que más se han

manifestado en segundo lugar son las neutras (2,990) y finalmente las emociones negativas (1,456).

En lo relacionado con los chicos, se produce lo mismo, siendo las emociones positivas las más manifestadas durante los juegos, con valor de 3,835. Le siguen las emociones neutras (2,847) y finalmente las negativas (1,734).

De manera general, observamos que las emociones positivas son las más presentes en estos tipos de juego, sin existir diferencias significativas en ambos sexos y que las que menos aparecen son las negativas. Además, cabe señalar que entre las medias de ambos sexos existe una leve diferencia casi inexistente.

Por otro lado, la desviación típica y la varianza, adquieren valores más elevados en el sexo masculino. No se aprecian diferencias muy significativas con respecto a los sexos, exceptuando la varianza de los chicos, que posee un valor de 4,400 mientras que la de las chicas tiene una cifra de 2,558.

A continuación, se presentan las medias de los datos en la Figura 3:

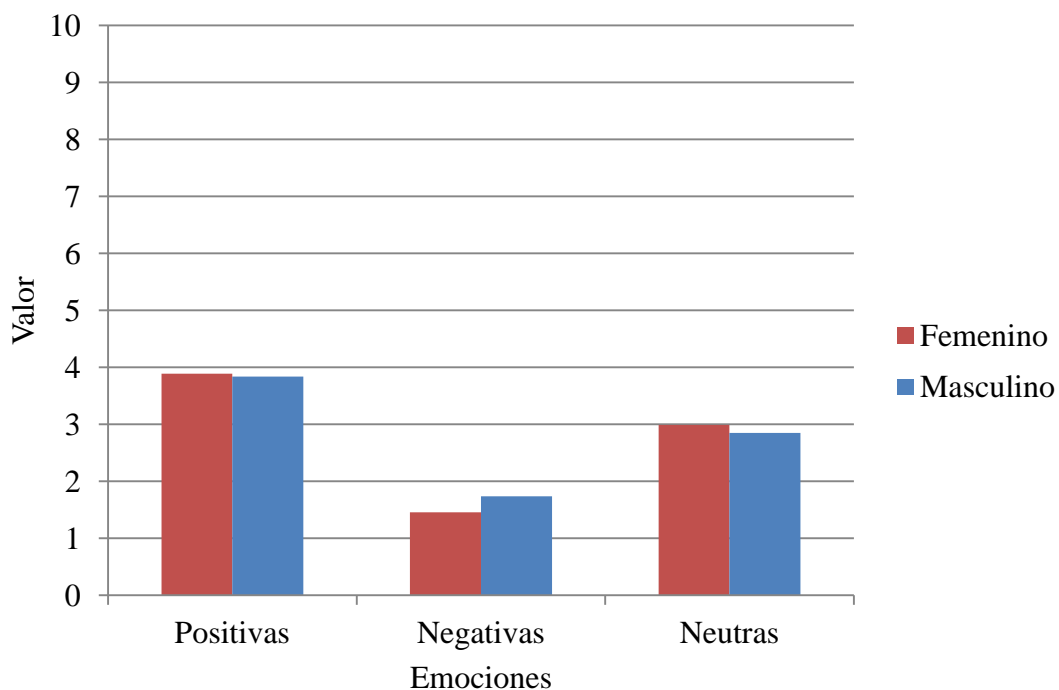


Figura 3: Relación de emociones y sexo

7.4. Emociones, sexo y tipo de juego

En las posteriores tablas, podemos ver agrupados los datos relacionados con las diferentes emociones el sexo del alumno (masculino/femenino) y los diferentes tipos de juego: presencia, ausencia visual, interacción táctil y sin interacción táctil. Cada una de las tablas representa un tipo de juego.

Tabla 12: *Relación entre emociones, sexo y ausencia visual*

Sexo	Tipo de juego		E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Femenino	Ausencia visual	Media	3,259	1,602	2,243
		N	26	26	26
		Desv. típ.	2,483	1,808	2,551
		Varianza	6,167	3,269	6,512
Masculino	Ausencia visual	Media	3,062	1,375	1,625
		N	24	24	24
		Desv. típ.	2,042	2,036	2,015
		Varianza	4,17	4,148	4,061

En la Tabla 12, se pueden observar los datos de las emociones surgidas en los alumnos dependiendo del sexo en el juego relacionado con la ausencia visual.

Analizando los datos expuestos, se puede observar que en lo relacionado con el juego de ausencia visual, la media de los valores más altos se relaciona con las emociones positivas y lo obtiene levemente el sexo femenino (3,259) respecto al masculino (3,062); es decir, existen un mayor número de chicas que poseen emociones positivas en este juego. Asimismo, le siguen las emociones neutras con valores de 2,243 y 1,625 respectivamente. Finalmente, encontramos en último lugar que las emociones menos manifestadas en este juego en ambos sexos son las negativas que tienen valores de 1,602 en las chicas y 1,375 en los chicos.

En cuanto a la desviación típica y la varianza en el género femenino obtienen los valores más altos las emociones neutras, le siguen las positivas y por último las negativas. En el género masculino, los mayores valores están en las emociones positivas, en segundo lugar las negativas y en última posición las neutras.

Tabla 13: *Relación entre emociones, sexo y presencia visual*

Sexo	Tipo de Juego		E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Femenino	Presencia visual	Media	6,173	0,692	4,102
		N	26	26	26
		Desv. típ.	1,632	0,545	2,829
		Varianza	2,664	0,297	8,007
Masculino	Presencia visual	Media	5,625	1,236	2,986
		N	24	24	24
		Desv. típ.	2,325	1,324	2,506
		Varianza	5,408	1,753	6,285

Por consiguiente, en la Tabla 13, también podemos observar los datos en lo referido al juego de presencia visual. Aquí siguen teniendo valores más altos las chicas (6,173), mientras que los chicos obtienen un valor inferior (5,625) en las emociones positivas. Le siguen las emociones neutras con valores de 4,102 en las chicas y 2,986 en el sexo masculino. En última posición encontramos las emociones negativas teniendo valores muy bajos, es decir, se han manifestado muy levemente con valores de 0,692 en el sexo femenino y de 1,236 en el género masculino.

En cuanto a la desviación típica y la varianza, en el género femenino las emociones negativas tienen valores muy bajos. De igual forma, la varianza en las emociones neutras obtiene un valor muy alto (8,007) con respecto a las emociones negativas (0,297) y las positivas (2,664).

Tabla 14: *Relación entre emociones, sexo e interacción táctil*

Sexo	Tipo Juego		E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Femenino	Interacción táctil	Media	3,201	1,717	2,782
		N	26	26	26
		Desv. típ.	1,865	1,808	2,035
		Varianza	3,48	3,271	4,142
Masculino	Interacción táctil	Media	3,406	1,722	2,930
		N	24	24	24
		Desv. típ.	2,105	2,348	2,736
		Varianza	4,434	5,514	7,488

En cuanto a la media del juego con interacción táctil, los mayores valores respecto a las emociones positivas se obtienen en el género masculino, con unos valores de 3,201 en las chicas y de 3,406 en los chicos. Las emociones que ocupan el segundo lugar son las neutras, con valores de 2,930 en el género masculino y 2,782 en el género femenino. En este tipo de emociones, los valores más altos también se pueden observar en el género masculino.

Finalmente, en último lugar aparecen las emociones negativas, obteniendo los valores más bajos y con una diferencia casi inexistente entre chicos y chicas, siendo sus valores 1,722 y 1,717, respectivamente.

En cuanto a la desviación típica y la varianza, los valores más altos en el sexo femenino los tienen las emociones neutras, posteriormente se encuentran las positivas y por último las negativas. En el género masculino, las cifras con mayores más altos aparecen en las emociones neutras, seguidas de las negativas y finalmente las positivas.

Destacar que la varianza del género masculino está más de tres puntos por encima que la de las chicas.

Tabla 15: *Relación entre emociones, sexo y sin interacción táctil*

Sexo	Tipo de juego		E. Positivas	E. Negativas	E. Neutras
Femenino	Sin interacción táctil	Media	2,923	1,814	2,833
		N	26	26	26
		Desv. típ.	2,624	1,693	3,248
		Varianza	6,889	2,867	10,553
Masculino	Sin interacción táctil	Media	3,250	2,604	3,847
		N	24	24	24
		Desv. típ.	2,899	2,361	3,221
		Varianza	8,408	5,574	10,377

Para finalizar, se analizan los valores relacionados con el juego sin interacción táctil. En este apartado los datos varían un poco, ya que en este juego, el género masculino, posee los mayores valores en las emociones neutras con un 3,847. Les siguen las emociones positivas con una cifra de 3,250 y finalmente encontramos las negativas con un valor de 2,604.

Asimismo, en cuanto a este tipo de juego y en el género femenino, las emociones positivas vuelven a ser las más manifestadas con un valor de 2,923. En segundo lugar se

encuentran las emociones neutras (2,833), con una diferencia casi insignificante con respecto a las anteriores y finalmente las emociones negativas (1,814).

En lo referido a la desviación típica y la varianza en el género femenino, los mayores valores se obtienen en las emociones neutras. Le siguen las positivas y para finalizar las negativas. En el sexo masculino, se repite el mismo orden que en el sexo opuesto. Destacar que la varianza, obtiene cifras muy elevadas en ambos sexos y en las diferentes emociones, llegando a tener cifras de 10,553 y 10,377. En general, todas las cifras de la varianza son elevadas.

Por último, y para finalizar el apartado de resultados de la presente investigación, en la Figura 4 aparece de manera más visual, la relación que existe entre las emociones, los tipos de juego y el sexo de los alumnos, corroborando lo mencionado en las tablas anteriores.

Podemos decir que, en general, las emociones positivas priman sobre las negativas y neutras en ambos sexos. En todos los tipos de juego las emociones positivas se encuentran en primer lugar, excepto en el juego sin interacción táctil en el género masculino, que priman las emociones neutras. Por último, cabe destacar que los mayores valores de emociones positivas se encuentran en el juego con presencia visual.

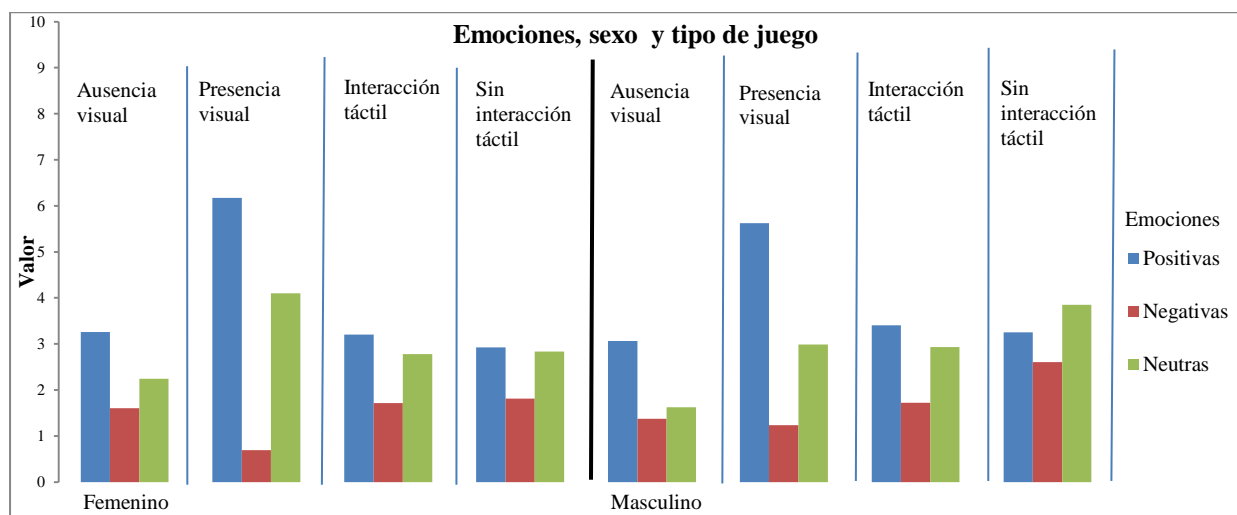


Figura 4: Relación de emociones, sexo y tipo de juego

8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La idea principal sobre la que versa esta investigación consiste en el manifiesto de las emociones positivas, negativas o neutras a la hora de plantear diferentes tipos de juegos relacionados con la expresión corporal, y más concretamente con la interacción visual y táctil. El manifiesto de dichas emociones se consigue mediante el planteamiento de situaciones motrices y sociales, donde un aspecto que influirá será la situación planteada en cada momento a los alumnos.

Las emociones asociadas a las practicas expresivas conllevan generalmente al placer de experimentar, de exhibir, de comunicar, de compartir, de inducir al placer estético, de perfeccionamiento del gesto y de control de uno mismo (Mateu, 2011).

Tal y como se ha mostrado en los resultados, las emociones que más se suscitan de forma general en los alumnos del presente estudio, son las positivas un resultado contrario al que se esperaba, tal y como se afirma en el apartado de las hipótesis. Además, resulta complejo establecer paralelismo basado en otros estudios similares puesto que los mismos se centran en aspectos, categorías, dominios, emociones o edades diferentes a las tomadas en consideración en este estudio. Igualmente a esto, se añade que los resultados obtenidos suscitan valores poco habituales en las actividades de expresión corporal.

En presencia de competición, cuando existe la presencia de victoria, la intensidad de las emociones aumenta, sobre todo las emociones positivas en los juegos psicomotrices y de cooperación, teniendo en cuenta que ocurre lo mismo con las emociones negativas y ambiguas, cuya intensidad aumenta también con la presencia de la competición (Alonso, Gea y Yuste, 2013). Puesto que en este estudio no existe el componente competitivo, podemos afirmar que tienen cierta relación ambas investigaciones, ya que las emociones suscitadas principalmente son las positivas.

Además, esta idea también la corroboran Lagardera y Lavega (2011) ya que dicen que cuando no existe competición, las emociones negativas y ambiguas obtienen menores valores.

En el estudio realizado por Torrents et al., (2011) a un grupo de estudiantes de un instituto, y en el que proponían diferentes tareas de expresión corporal, coinciden en que las emociones que más se han manifestado han sido las positivas, aspecto que sigue en la misma línea que el presente estudio. Por consiguiente, en otros estudios se ha observado que las

actividades físicas relacionadas con la danza, como el aeróbic, o con la conciencia corporal producen una mejora en el estado anímico de los practicantes tal y como indican Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva (2011).

Igualmente, según manifiestan Lavega y Lagardera (2003) la participación en juegos deportivos conlleva a la manifestación de experiencias positivas y placenteras, y por ello a la muestra de emociones positivas. De la misma manera, Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014), en su estudio, afirman que los juegos desencadenan altas intensidades de emociones positivas, intensidades bajas de emociones negativas e intensidades intermedias de emociones ambiguas. En los juegos planteados en este estudio también ha suscitado de manera general mayor cantidad de emociones positivas durante el desarrollo de la práctica, siguiéndole las emociones neutras y finalmente las negativas.

Igualmente la investigación realizada por Sáez Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira (2014) a 81 alumnos de primer curso en ciencias de la actividad física y el deporte del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña de Barcelona, se examinó la vivencia emocional suscitada por situaciones cooperativas de expresión motriz y concluyó que las emociones más suscitadas fueron las positivas, posteriormente las ambiguas y finalmente las negativas. Además afirma que no se encontraron grandes diferencias entre los diferentes sexos.

Haciendo referencia a las emociones dependiendo del tipo de juego planteado, Lavega et al., (2013), sostiene que en los juegos sin victoria y donde el estudiante actúa solo, la intensidad de emociones positivas es menor que cuando los juegos se plantean con algún compañero. Esto podría corroborar nuestros resultados, ya que los valores de emociones positivas más bajas se han obtenido en el juego de ausencia visual, donde el alumno realizaba la actividad de manera individual, mientras que en el resto de tipos de juego que eran en parejas o pequeños grupos, los valores de las emociones positivas han obtenido valores más altos.

Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en el juego de ausencia visual y lo comparamos con otros estudios, Torrents et al. (2011) nos muestra que las tareas basadas en la introyección (generalmente realizadas con ojos cerrados y a menudo tumbados en el suelo) provocan emociones relacionadas principalmente con la felicidad (emociones positivas), aunque también con la sorpresa (emociones neutras). Comparando nuestros resultados, en dicho juego también han sido las emociones más manifestadas las positivas y las neutras.

Además, Canales (2009) dice que realizar este tipo de tareas favorece la concentración ya que no eres observado por los demás, y por lo tanto las emociones positivas aumentan.

En los juegos de presencia visual, Torrents et al., (2011) también indica que el hecho de trabajar con los ojos abiertos y con compañeros hace que se manifiesten emociones como la alegría y el humor, es decir, emociones positivas. Esto va por la línea de nuestro estudio puesto que los resultados obtenidos han sido muy elevados en las emociones positivas.

Sin embargo, en otro estudio parecido, (Canales, 2007) se detectó que el alumnado sentía incomodidad, inquietud y ridículo cuando eran observados durante la práctica, es decir, afirma que cuando la tarea se realiza con un individuo que se sitúa enfrente, la situación resulta más embarazosa que cuando la praxis se realiza con varios compañeros, ya que se reduce el centro de las miradas. Siguiendo con la presencia visual, cuando el alumno pasa al rol de observador/a, nos afirma que sucede todo lo contrario, ya que se sienten más tranquilos.

Esta diferencia en cuanto a nuestros resultados puede ser debida a las características de las tareas propuestas o la edad de los participantes.

Según Canales (2009) alega que se requiere de un mayor compromiso emocional cuando se está realizando una tarea con los ojos abiertos, ya que, puedes observar y ser observado por los demás.

En lo que se refiere a los juegos con interacción táctil y sin interacción, Torrents et al. (2011) afirma que las tareas de comunicación, realizadas en pareja, con propuestas motrices de los compañeros y con contacto corporal parecen correlacionar con las emociones que provocan bienestar (positivas). Canales (2009) también observó que el contacto corporal facilitaba el bienestar, aunque en algunos participantes y situaciones provocaba emociones negativas por incomodar al compañero. Esto se contradice con nuestro estudio ya que estas emociones negativas se han manifestado más en las tareas sin interacción táctil.

Los alumnos desarrollan la empatía o compasión, de forma que cuando tocan a sus compañeros se ponen en su lugar y piensan en cómo se siente. Esta idea de la empatía como competencia emocional que permite reconocer las emociones de los demás ya había sido planteada por autores como Rovira (2010), Canales y Rovira (2016) o Canales-Lacruz et al. (2013). Esto se corrobora en nuestro estudio, ya que en la tarea sin interacción táctil en el género masculino las emociones más suscitadas son las neutras.

Además, como se observa, la acción de la interacción táctil está más difusa, dependiendo de las características de cada estudio se manifiestan unas u otras. En nuestro estudio, en este tipo de juego las emociones positivas y neutras no obtienen grandes valores con respecto a las negativas, aunque las que más se manifiestan siguen siendo las positivas.

En cuanto a lo relacionado con los resultados relacionados con el género y emoción, estudios realizados sobre los efectos de los juegos motores en la vivencia emocional (Lavega, March y Filella, 2013; Lagardera y Lavega, 2011) constatan que es necesario estudiar la variable género para interpretar correctamente los resultados. Por lo tanto, Mateu, Romero-Martín, Gelpi, Rovira y Lavega (2013) realizan un estudio sobre prácticas motrices expresivas, y concluyen que no se encuentran diferencias significativas de la intensidad emocional entre hombres y mujeres, contribuyendo estos resultados a la contradicción sobre prejuicios extendidos socialmente y estudios previos que atribuyen a la mujer una mayor emocionalidad. Nuestro estudio sigue la misma línea, ya que los chicos y las chicas obtienen emociones poco significativas en las tareas planteadas puesto que en casi todos los juegos las emociones positivas son las más suscitadas en ambos sexos.

Por lo tanto, se puede concluir que tal y como alegan Duran, Lavega, Salas, Tamarit. e Invernó (2014) los chicos y chicas pueden experimentar emociones desiguales ante una misma situación ya que depende de muchas condiciones el manifiesto de emociones y que como docentes debemos conocer el tipo de situación que plantamos a nuestros alumnos y su repercusión.

9. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS

Tras finalizar el estudio, podemos mostrar algunas limitaciones que han estado presentes en este trabajo de investigación, ya que en cierta medida, han delimitado en el desarrollo de dicho estudio.

En primer lugar, una limitación muy importante ha sido el escaso conocimiento del programa IMB SPSS Statistics 19, por lo que ha conllevado a que el análisis descriptivo sea más concreto y acotado. Conocer de manera más profunda este programa, me podría haber llevado a realizar análisis de estadísticos más complejos y obtener mayores resultados. Esto, en cambio, puede ser una oportunidad para seguir formándome e indagando en dicha herramienta, de manera que en un futuro se pueda volver a retomar los datos del estudio, volviendo a analizarlos y realizando un mayor rendimiento en futuras posibles investigaciones.

Otra limitación ha sido las constantes interrupciones por parte del tutor a los niños en el centro. Puesto que algunos de los alumnos (una minoría), en ciertos momentos no tenían un comportamiento adecuado, éste interrumpía, parando de manera puntual la actividad y pudiendo distraer al resto de participantes que mostraban una actitud correcta, estaban concentrados y realizando la actividad tal y como se les había explicado. Para futuras intervenciones, posiblemente haya que hacer un mayor hincapié en concienciar a los alumnos sobre la importancia de estar en silencio durante el desarrollo de esta actividad. Además, otra posible solución sería ponerles música de ambiente que les ayude a relajarse.

Finalmente, otra limitación ha sido el tiempo. El número de la muestra ha sido de 50 alumnos, por lo que si se hubiese dispuesto de más días, podría haberse reanalizado el estudio a más participantes. Además, la muestra de los participantes podría haberse realizado a alumnos de diferentes edades, y obtener resultados y conclusiones diferentes. Este aspecto podría ser planteado en futuros estudios e investigaciones, obteniendo diferentes resultados y conclusiones y comparando los resultados en diferentes edades.

Todas estas limitaciones son las más significativas de la presente investigación, aspectos que nos hacen reflexionar, mejorar y plantearnos ciertas mejoras para futuras investigaciones.

10. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el estudio y teniendo en cuenta los objetivos planteados previamente, se presentan las conclusiones obtenidas:

- En el ámbito de la Educación Física y concretamente en la expresión corporal, los alumnos manifiestan diversas emociones dependiendo de las situaciones planteadas.
- Las emociones de los participantes según el sexo, no poseen diferencias significativas, puesto que en ambos sexos las emociones que más se han manifestado a lo largo de la práctica han sido las positivas, seguidas de las neutras y las negativas, desvinculando la hipótesis de que el género masculino posee elevadas emociones negativas en este tipo de praxis. Además, en los juegos relacionados con la interacción táctil y sin interacción, los chicos obtienen valores más altos que las chicas en las emociones positivas.
- En cuanto a las emociones producidas dependiendo del tipo de juego presentado, planteamos que, en todos los tipos de juego, las emociones que más se han manifestado han sido las positivas, exceptuando el juego sin interacción táctil, donde el género masculino ha obtenido mayores valores en las emociones neutras. Asimismo, el juego que ha obtenido mayor valor en las emociones positivas ha sido el de presencia visual. Además, se puede concluir que según los resultados, el juego de ausencia visual es el que menos emociones positivas ha suscitado en los alumnos, por lo que según lo que se ha ido leyendo de diferentes estudios e investigando, podría deberse a la realización del juego de manera individual, por lo que se corroboraría que los juegos cooperativos poseen valores más altos positivos.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz, V. y Díaz, A. (2015). *Situaciones motrices lúdicas desencadenantes de emociones, en función del género. Investigación y acción educativa en Infantil y Primaria*. Universidad de Murcia.

Alonso, J. L., Gea, G., y Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>

Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética: hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.

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

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. *Maestros Del Corazón. Hacia Una Pedagogía de La Interioridad*, 1-20.

Bourdieu, P. (1986) Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En Álvarez-Uría (ed.) *Materiales de sociología crítica*. 183-194. Madrid: La Piqueta.

Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La expresión corporal. Método y práctica..* Barcelona: Martínez Roca.

Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* (tesis doctoral). Instituto Nacional de Educación Física, Universidad de Lleida, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/8205>

Canales, I. (2007). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 191-212. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3323000>

Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 2009(98), 33–39. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1391>

Canales-Lacruz, I. (2019). *Apuntes de la asignatura actividades físicas artísticas expresivas*.

Canales, I., y López Villar, C. (2002). Sensaciones y percepciones de los alumnos suscitadas por el trabajo de expresión corporal. Análisis de contenido de los diarios de las sesiones”. *Actas del V congreso de ciencias del deporte, la educación física y la recreación*. Lleida: I.N.E.F.C., 2002: 379-389.

Canales-Lacruz, I., & Rey-Cao, A. (2014). *Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal*. *Movimento*, 20(1), 169–192. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39271>

Canales, I., Táboas, M. I., & Rey, A. (2013). *Deshibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal*. *Movimento*, 19(4), 119–140. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.31086>

Castañer, M., y Camerino, O. (1991). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.

De Ocáriz, U. S., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). *Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa*. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309–326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>

Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill, G. (2014). Educación Física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes* (117), 23 – 32.

Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M. e Invernó, J. (2014) *Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional*. Universidad de Lleida, IES Màrius Torres e IES Narcís de Monturiol.

Founaud, M. P. (2017). *Práctica, Abandono Y Fidelización De La Actividad Físico-Deportiva En Los Juegos Escolares De Aragón*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.

García, G. G., Roque, J. I. A., Ribas, J. P. R., & García, M. F. C. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigacion Educativa*, 35(1), 269–283.

Gelpi, P., Romero-Martín, R., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). *La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. Educatio Siglo XXI*, 32(1). <https://doi.org/10.6018/j/194081>

Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo

Lagardera, F., y Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie y Praxéologie*, 16(Septiembre), 23–43.

Larraz, A. (2013). *Educación Física y Conducta Motriz. ¿De qué Educación Física hablamos?*, 1–6. Retrieved from www.educacionfisicaescolar.es

Lavega, P. (2011). *Dominios de acción motriz y afectividad. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. 12 al 15 de octubre de 2011*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

Lavega, P., Alonso, J., y Rodríguez, J. (2012). Emociones, género y competición. *In Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional “Investigación y Género”* (pp.929–945). Sevilla. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M.J., Soldevila, A., y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 617–640.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). *Juegos motores y emociones. Cultura y Educacion*, 25(3), 347–360. <https://doi.org/10.1174/113564013807749731>

Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala ges para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de Investigacion Educativa*, 31(1), 151–165.

Mateu, M., Romero, M. R., Gelpi, P., Rovira, G., & Lavega, P. (2013). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Education siglo XXI*, 32(1), 49-70.

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

Orden de 26 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Parlebas, P. (1968). Expression corporelle et éducation physique. Introduction. *Bulletin de Liaison. E.N.S.E.P.S.*, 14, 15–17.

Parlebas, P. (1972). Apport des activités physiques à l'éducation globale de l'enfant. *Vers L'Education Nouvelle*, 256–257.

Parlebas, P. (1991). *Didactique el logique interne des activités physiques et sportives*. EPS, 228, 9–14.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de la praxiología motriz*. Editorial Paidotribo

Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en EF. Los dominios de acción motriz. In *Primer Congreso Europeo de Educación Física FIEP* (pp. 27–42). Cáceres: Diputación de Cáceres.

Pelegrín, A. "Cuerpo, espacio, movimiento" *Existir extra*, 6 (1980): 24-27

Pérez, R., García, I., y Calvo, A., (2010). *Me muevo con la expresión corporal*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla, MAD, S.L.

Romero-Martín, M. R., Gelpi Fleta, P., Mateu Serra, M., & Lavega Burgués, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 17(67), 449–466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004>

Rovira, G., López, V., Lagardera, F., Lavega, P., y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: *Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva*. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 105–126. <https://doi.org/10.6018/j/194111>

Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://oa.upm.es/451/>

Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.

Salgado, J.I., Eslava, I., Montes, J.M. y Mariño, C. (2003). Factores a tener en cuenta en la enseñanza de tareas motrices que impliquen contacto físico. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 91, 27-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=741755>

Stokoe, P. (1967). *Expresión corporal y el niño*. Argentina: Melos-Ricordi.

Stokoe, P. (1994). *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.

Stokoe, P. (1988). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Ricordi.

Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del deporte*, 20 (2) 401-412.

12. ANEXOS

Anexo 1: Escala GES

Encuesta sobre las emociones que intervienen en la práctica											
Nº de alumno:						Sexo: mujer/hombre					
Nombre del juego:											
Instrucciones: Lee atentamente la lista de emociones que se enumeran a continuación. Después de leer cada emoción rodea con un círculo EL NÚMERO que mejor describa QUE SIENTES EN ESE MOMENTO. Los números se ordenan según la intensidad manifestada: desde 0, que significa “nada”, hasta 10, que se refiere a “muchísimo”											
FELICIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPASIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SORPRESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALEGRÍA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TRISTEZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MIEDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ANSIEDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECHAZO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VERGÜENZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ESPERANZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Submission author:
LORENA ALMERGE VIÑUALES

Check ID:
17183297

Check date:
13.02.2020 07:05:52 GMT+0

Check type:
Doc vs Internet + Library + DB

Report date:
13.02.2020 07:16:06 GMT+0

User ID:
78868

File name: **TFG Lorena Almerge Viñuales.pdf**

File ID: **21498618** Page count: **54** Word count: **15737** Character count: **106757** File size: **490.96 KB**

19% Matches

Highest match: **6.77%** with library source. File ID: **EF-625663**

12.1% Internet Matches 93 Page 56

9.68% Library matches 295 Page 60

0% Quotes

No quotes found

2.11% Exclusions

Sources less than **15 words** were automatically excluded

1.16% Internet exclusions 230 Page 61

0.23% Library exclusions 246 Page 65

Replacement

No replaced characters found



DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Quien suscribe

Fecha: 20/02/2020

Apellidos y nombre:

ALMERGE VIÑUALES, LORENA

DNI:

18069194-A

Hace constar que es el autor /a del trabajo:

[Título completo del trabajo]

ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES QUE SUSCITAN LAS
TAREAS DE EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS NIÑOS
Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original de elaboración propia y no ha sido publicado ni utilizado con anterioridad, total o parcialmente, por él mismo o por otros autores
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que, si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan en virtud del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje (Acuerdo de 22 de diciembre de 2010, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza).

Fdo.

Lorena Almerge