



Revista Digital de Educación Física

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

ANÁLISIS DE LA VALENCIA, AROUSAL Y DOMINANCIA DURANTE LA PRÁCTICA DE EXPRESIÓN CORPORAL EN SECUNDARIA

Pedro Ángel Ruiz Vico

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Granada. España.
Email: pruzvico@gmail.com

María Isabel Cifo Izquierdo

Profesora asociada, Universidad de Murcia, Facultad de Educación. España.
Email: mariaisabel.cifo@um.es

RESUMEN

En este estudio se analizó la valencia, arousal y dominancia durante la práctica de situaciones motrices expresivas en chicas y chicos. Participaron 60 alumnos de primer curso de la ESO de un instituto de la Región de Murcia. Para ello se empleó la escala Self-Assessment Manikin (SAM) para valorar los estados en las tres dimensiones. Los resultados mostraron que las prácticas motrices de expresión generaron altas intensidades de valencia tanto en chicos como en chicas. Como conclusión se pudo extraer que los acromontajes generan altas intensidades de valencia, un nivel medio-bajo de arousal y un nivel medio de dominancia tanto en chicos como en chicas.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; prácticas expresivas; Educación Secundaria; género; SAM; coeducación.

INTRODUCCIÓN.

La educación ha sido uno de los pilares fundamentales en la creación y evolución de los individuos y, de las sociedades que éstos conformaron con el paso del tiempo. La carga educativa ha estado en manos de los denominados agentes educativos entre los que se encuentran la familia y la figura del maestro desde las primeras civilizaciones. Eran las familias las que cedían la responsabilidad educativa de sus hijos a sabios en diversos campos o materias para que fueran instruidos en un desarrollo cognitivo y motriz, descuidando otras áreas por su baja o nula importancia. El rol tradicionalista instaurado en la educación y ejercido por el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido evolucionando con el paso de los años hacia un modelo orientador del aprendizaje, enfocado hacia la adquisición de competencias curriculares donde el docente selecciona la información y genera una metodología centrada en el individuo o aprendiz con el propósito de facilitar el aprendizaje en función de la etapa en la que se encuentren los alumnos (Bisquerra, 2003).

En la actualidad española, la educación de niños pasa por unas etapas de escolarización obligatoria siendo, la secundaria la que adquiere mayor protagonismo para el desarrollo integral del alumnado debido a la gran variedad de factores que les afectan. Prueba de ello, se observa en las aulas de educación secundaria donde conviven e interactúan diferentes culturas, así como, situaciones familiares y sociales. Es, además, en el principio de la etapa donde comienzan a surgir determinados cambios físicos, fisiológicos, cognitivos, hormonales y emocionales capaces de modificar el comportamiento de los alumnos (Fernández, 2014) y generar problemas de autoestima (Balsalobre, Sánchez & Suárez, 2014). La educación, como señala Bisquerra (2003) tiene como finalidad el desarrollo integral de la personalidad del individuo, destacando tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo emocional.

En la educación escolarizada obligatoria dividida dentro del sistema curricular de la ESO se encuentran diferentes asignaturas, entre las cuales destaca la Educación Física como la encargada de desarrollar y potenciar las capacidades físicas básicas, las destrezas deportivas, las denominadas habilidades motrices y además, adquirir los hábitos de práctica de actividad física saludable, sin olvidar otros objetivos de ámbito afectivo, cognitivo y emocional, no recogidos en el currículo oficial. Para llevar todo esto a cabo, el profesor emplea una metodología basada en el juego como el mejor instrumento para mejorar el desarrollo motor desde la perspectiva más lúdica posible, siendo ésta la forma más natural de aprender y contribuir al desarrollo integral del alumnado (Gil, Contreras & Gómez, 2008). Para Alonso, Gea y Yuste (2013) supone considerar dicha importancia del juego y las acciones motrices derivadas de su práctica como factores esenciales para el desarrollo de la motricidad de cualquier individuo, como para el desarrollo de la experiencia emocional.

Espada y Calero (2012) afirman la necesidad del desarrollo de sesiones dinámicas, ya sea, por medio de actividades individuales como grupales, con el objetivo de que los alumnos vivencien, identifiquen, controlen y gestionen sus emociones, siendo capaces además de ir gestionando el aspecto social derivado de las interacciones con los compañeros. Es, por consiguiente, en el ámbito de la Educación Física donde, efectivamente, toma mayor protagonismo la formación en capacidades y habilidades motrices, sin olvidarse de la adquisición de valores,

comportamientos y actitudes derivados de la práctica deportiva y deporte base. Es a priori, el área con mayor carácter integrador, además, de incluir una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar. Este hecho, necesita de la formación y desarrollo de la práctica docente, donde son los profesores de secundaria los encargados de educar de manera integral a su alumnado de centro y, el profesor de Educación Física el encargado de hacerlo desde su competencia en la creación de hábitos de vida saludables y manteniendo un equilibrio psico-físico-emocional (Casimiro, Espinoza, Sánchez & Sande, 2013).

Es de este modo vital la labor que desempeña el docente en Educación Física, encargado de educar de manera integral empleando para ello el juego como medio de desarrollo motor o actividad motriz que genere estrategias cognitivas en sus alumnos con la pretensión de que encuentren soluciones posibles a los distintos problemas planteados en cada uno de los juegos diseñados por el profesor. Además, durante el juego motor se presentan continuamente numerosas emociones suscitadas por los compañeros, rivales o las distintas situaciones que van modificando el comportamiento de los alumnos.

Dentro de los contenidos del currículo oficial en educación secundaria y Educación Física se halla la expresión corporal, donde Stokoe (1974 citado por Armada, González & Montálvez, 2013) expone la opinión de la responsabilidad que recae en las distintas instituciones escolares para la educación integral y donde las actividades de expresión corporal se convierten en una vía para conseguirlo a diferentes niveles, incluido el nivel emocional. Un estudio de Ruano, Learreta y Barriopedro (2006) destaca la actividad en expresión corporal como acciones que colaboran para el desarrollo psicofísico de los alumnos, además de la formación afectiva de ellos, derivado del trabajo en capacidad expresiva, comunicativa, corporal, creativa y emocional, que se desencadena por medio de las actividades sociales. Villard (2012) acentúa la importancia para el desarrollo integral a través de la práctica de situaciones motrices en actividades de expresión. Por tanto, no sólo se debe educar en el componente cognitivo y motriz, sino también en emociones, ya que se ha mostrado su aporte para la mejora y desarrollo del bienestar del sujeto, así como las competencias emocionales, afectivas y sociales, siendo un elemento esencial que determina nuestro comportamiento e influye en nuestra percepción (Ruano, 2004).

En el Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, dentro del ámbito de la Educación Física se encuentra la Expresión Corporal, uno de los cuatro bloques en los que se divide la asignatura y, por la cual se pretende favorecer el empleo del cuerpo como medio de comunicación y expresión además de colaborar en las relaciones sociales, no sólo por medio del juego y deporte, sino en todo tipo de actividades. Es por tanto, el vehículo más apropiado para organizar situaciones y tareas que generen un buen clima de aula, motivación en los alumnos y, nos ayude a eliminar el estrés para finalmente generar bienestar. Si las actividades planteadas tienen un buen clima motivacional, el grado de disfrute del alumnado será mayor (Barreal, Navarro & Basanta, 2015). Además, la motivación en el ámbito educativo puede ser un buen indicador sobre adherencia o cese de comportamientos (Trianes, 2012).

Dentro del mismo currículum, se expone que tanto el ámbito motriz como el de expresión corporal se incluirán como aprendizaje de la educación física. La expresión corporal es “una forma de lenguaje que ayuda a exteriorizar el mundo interno; los pensamientos, las emociones e ideas, a través del cuerpo y el movimiento” (Ruano et al., 2006, p. 1). En base a esta descripción del concepto, que no de la asignatura, se recoge la importancia que puede adquirir el lenguaje no verbal y las emociones que se experimentan en su práctica. Siguiendo a Ruano et al. (2006) la expresión corporal posee diferentes orientaciones, las cuales son:

- **Orientación Social:** Estudia básicamente el gesto, la Kinésica o pautas de la conducta de la comunicación no verbal y la Proxémica o espacio personal de comunicación del hombre. En el caso de las emociones se basa en investigarlas a través de la comunicación no verbal.
- **Orientación Psicológico-Terapéutica:** Se basa en el trabajo terapéutico para recuperar el cuerpo y mente a través del contacto, movimiento o comunicación. Se trabaja con técnicas de reflexión, relajación y exteriorización de emociones.
- **Orientación Escénico-Artística:** Trabaja principalmente la habilidad expresivo-comunicativa y se centra a su vez en el dominio y control corporal para la interpretación. Persigue la creación de actores y bailarines.
- **Orientación Filosófica-Metafísica:** Busca una unión entre cuerpo y espíritu por medio de técnicas orientales como el Yoga. Es la orientación que más se aleja del ámbito educativo.
- **Orientación Pedagógico-Educativa:** Se centra en desarrollar ciertas capacidades en los individuos como pueden ser expresivas, comunicativas, creativas y sociales o de relación. Todo ello a través del uso del cuerpo y el movimiento.

Tras comprender cada una de las Orientaciones, se entiende que la asignatura de Expresión Corporal se ubique en la orientación Pedagógico-Educativa en el ámbito de la Educación Física por su alto componente educativo y para poder contribuir al desarrollo emocional del alumno, ayudando a la formación afectiva por medio de la mejora de ciertas capacidades, sin olvidarse del aspecto de la comunicación y expresión (Ruano et al., 2006). Y para que esto sea posible el único elemento indispensable es el cuerpo y el uso tan variado que puede hacerse de él.

Está contrastada y extendida la afirmación de que el deporte y por extensión la actividad física, son actividades predominantemente sociales. Aprovechar esta dimensión social, ayuda a desarrollar las competencias sociales claves para el desarrollo de la persona, así como contribuye a la salud mental y al bienestar emocional. La interacción social establecida con los demás genera distintos tipos de emociones, y por tanto existe una dimensión emocional derivada de estas competencias sociales (Bisquerra, 2011). Romero (1999 citado por Villard, 2012) destaca a través de las funciones del movimiento ese aspecto tan social incidiendo en la función estético-comunicativa y en la función de relación como las más significativas dentro de la Expresión Corporal.

Como bien se aprecia, las habilidades sociales están unidas a las emociones, integrando tres dimensiones del comportamiento; pensar, sentir y hacer, correspondiendo éstas a respuestas cognitivas, afectivas y por último a respuestas conductuales. Es por ello que el aprendizaje emocional colabora en establecer vínculos de amistad, solidaridad, cooperación además de adaptaciones en las relaciones interpersonales (Vallés & Vallés, 2000 citado por Ruano, 2004). Conociendo esta relación entre lo social y lo emocional se debería pensar no sólo en realizar actividades con componente motriz, sino incluir dentro de las actividades de clase otras que centren la importancia en el componente emocional. Tanto el trabajo en grupo, como el deporte sea o no alternativo, el tipo de juego o actividad que se plantea en clase, genera unos tipos de emociones las cuales pueden ser de valencia agradable en el caso de conseguir el objetivo o por el contrario de valencia desagradable que provoquen una frustración por las dificultades que se generan.

Numerosos autores han dedicado tiempo a definir, estudiar y clasificar las emociones, desde diferentes ámbitos de la ciencia, precisamente la gran mayoría de ellos coincide al definir las emociones como fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una poderosa influencia en el comportamiento de las personas y posibilitan su adaptación al medio (Moltó et al., 1999). Lang, Bradley y Cuthbert (1999) propusieron que las emociones son disposiciones para la acción que se originan ante estímulos significativos y que se producen en tres sistemas reactivos; el cognitivo, el conductual y el neurofisiológico. Además, las respuestas emocionales pueden ser representadas en un espacio bidimensional definido por dimensiones de valencia afectiva y arousal que pueden ser evaluadas a través del instrumento Self-assessment Manikin elaborado por Bradley y Lang (1994). Lang et al. (1999 citado por Chayo-Dichi, Velez, Arias, Castillo-Parra & Ostrosky-Solis, 2003), clasifica las emociones en función de tres dimensiones continuas bajo su perspectiva más biológico-evolucionista de la emoción, basada en un patrón dinámico conductual que evoluciona en función a estímulos de recompensa positivos o bien negativos. Y que divide en Valencia definido entre agradable y desagradable, Arousal o Activación que oscila entre calmado y activado y, por último, la Dominancia, Control o Potencia que polariza entre dominante-sumiso, controlado-descontrolado.

El grado de valencia es un factor importante que debe ser especialmente considerado en las clases de Educación Física (Yli-Piipari, 2011), ya que puede influir en el grado de participación, activación o arousal durante la práctica (Hashim, Grove & Whipp, 2008) y, en el grado de competencia física, control o dominancia que percibe el alumnado para alcanzar éxito (Carrol & Loumidis, 2001). De todos los grados, el de control se asocia más al género masculino que al femenino (Moreno, Sicilia, Cervelló, Huéscar & Dumitru, 2011). Villard (2012), recoge razones por las cuales aún existe a día de hoy un temor por parte del profesorado a impartir actividades de expresión corporal, señalando entre las más importantes la falta o insuficiencia de formación inicial sobre el contenido, la falta de seguridad a la hora de afrontar los contenidos, pérdida de control sobre el grupo, así como la afirmación del escaso compromiso motor que suponen estas actividades. Incluso el rechazo que muestran especialmente los varones hacia este tipo de actividades en clase de Educación Física (Coterón & Sánchez, 2013). En el trabajo de Iturricastillo y Yanci (2016), observan que el nivel de valencia es mayor en las actividades extraescolares que en las clases de educación física. Según los autores, la causa puede estar en la libertad de elección de la actividad física extraescolar a realizar

según las inquietudes personales y la obligatoriedad de realizar las sesiones de EF, sin atender a sus gustos. Además, Biddle et al. (2003) señalan que existe una menor participación en la práctica de actividad física en los adolescentes, pero sobre todo disminuye en mayor proporción en chicas.

La Expresión Corporal dentro del currículum de la Educación Física para ESO y Bachillerato integra un amplio abanico de ámbitos, entre las que se encuentran la danza y/o baile, el teatro, la música, y la gimnasia. Para este trabajo se pretende aunar cada una de estas materias por medio de un acromontaje, fusión entre acrosport, música y baile en un solo conjunto, recogiendo para ello pequeños elementos que forman parte intrínseca de las mismas (movimientos coordinados y armónicos, el mimo y la representación, los tiempos musicales y la melodía y por último el acrosport como elemento gimnástico).

A partir de todas estas referencias teóricas se planteó el objetivo de esta investigación que consistió en conocer y analizar las dimensiones valencia, arousal y dominancia al plantear prácticas motrices expresivas, en función del género (chicos y chicas).

1. MÉTODO.

1.1. PARTICIPANTES.

Participaron un total de 60 alumnos (34 chicas y 26 chicos) de primer curso de la ESO de un instituto de la ciudad de Murcia y de los cuales se obtuvieron 60 test SAM. La realización del estudio formó parte de la planificación de la asignatura de Educación Física, considerándose un contenido más dentro la misma. Participaron los grupos A y B, que son los que comprenden las dos líneas de la ESO. Además, cada grupo estuvo integrado por un número desigual de chicas y chicos, determinado en sí por el grupo-clase. Todos los participantes presentaron su consentimiento para participar voluntariamente en este estudio donde se marcaban las pautas propuestas por la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia.

1.2. INSTRUMENTO.

El instrumento utilizado para recoger las valoraciones fue el Maniquí de Autoevaluación o escala SAM (Self-Assessment Manikin). En él se valoran por medio de unas figuras humanoides los estados o también definidos como dominios de valencia afectiva o agrado, arousal o activación y dominancia o control (Bradley y Lang, 1994). Se trata de un instrumento donde su uso se adecúa a diferentes países y culturas por la ausencia de influencias culturales y no requerir el uso del lenguaje. Cada estado viene graduado en intensidad por cinco figuras que no poseen ningún tipo de puntuación, y que para este estudio se les ha otorgado:

- Valor 0 = “Nulo” (Valencia, Arousal, Dominancia).
- Valor 1= “Bajo” (Valencia, Arousal, Dominancia).
- Valor 2= “Medio” (Valencia, Arousal, Dominancia).
- Valor 3= “Alto” (Valencia, Arousal, Dominancia).
- Valor 4= “Pleno” (Valencia, Arousal, Dominancia).

1.3. PROCEDIMIENTO.

Antes de la realización de las sesiones de estudio, se dedicó una de las 10 sesiones propuestas a la formación inicial y a la toma de contacto, donde se interpretaron las figuras humanoides de la escala SAM para después llevar a cabo un ensayo con el cuestionario tras la realización de unas prácticas de cooperación. Al término, se analizaron y resolvieron las dudas surgidas acerca del funcionamiento del instrumento.

En las nueve sesiones posteriores se realizaron las prácticas específicas programadas para cada sesión, considerando el criterio relacional psicomotriz (ausente de interacción motriz con otros compañeros) y sociomotriz (basado en las relaciones interpersonales) en las mismas.

El cuestionario SAM se pasó una sola vez por sesión y al final de la misma. Además, se definieron sus tres estados o dominios de la siguiente forma: a) valencia o agrado, grado en que una persona se siente contento, alegre, feliz o por el contrario disgustado, decepcionado o aburrido; b) arousal o activación, grado en que una persona se siente excitada en un momento dado cuyos extremos emocionales estarían comprendidos entre calmado, relajado o tranquilo, o por el lado opuesto excitado, estresado o ansioso; y c) dominancia o control, grado en que una persona considera que maneja la situación (actividades en este caso). Los participantes debían valorar las tres dimensiones, marcando una de las cinco figuras disponibles en función de la vivencia personal.

La distribución temporal de las sesiones y sus tareas se realizó de la siguiente forma: 1) clase teórica para explicar los test y el sistema de trabajo. Solucionar dudas y organizar grupos; 2) acrosport nivel 0, con posiciones corporales individuales y parejas en equilibrio; 3) acrosport nivel 1, con posiciones corporales de parejas y tríos en equilibrio; 4) acrosport nivel 2, con posiciones corporales de tríos y cuartetos en equilibrio; 5) acrosport Nivel 3, con posiciones corporales de gran grupo (5+); 6) coreografía simple preparada para enseñar a los alumnos, con trabajo parte inferior y después se suma parte superior; 7) coreografía propia de cada grupo, en el que cada grupo organiza una coreografía sencilla; 8) temáticas, dramatización y ensayo; 9) ensayo; y 10) cada grupo expone a sus compañeros el trabajo final realizado incorporando música, baile, acrosport y dramatización.

1.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Para el análisis estadístico de los datos recogidos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18.0, tomando como valor de significación universalmente aceptado $p < .05$.

En los datos del SAM se consideró el factor intersujetos género (masculino o femenino). En ambos casos, la variable dependiente que se consideró, fue la intensidad de cada dimensión o dominio (0-4) experimentada por el sujeto.

2. RESULTADOS.

El total de test SAM, divididos en dimensión valencia, arousal y dominancia, analizados fueron 60 en el curso de 1º de la ESO realizado en función de la variable género para las sesiones de expresión corporal. Cada test se diferenciaba en 10 partes correspondientes a cada una de las sesiones llevadas a cabo durante la intervención. A modo recordatorio, valencia, arousal y dominancia (sesión 1) no se tuvo en cuenta por pertenecer a una sesión de introducción al test.

Las puntuaciones registradas en la Tabla 1 reflejaron los resultados medios obtenidos por los alumnos al finalizar cada una de las prácticas motrices expresivas, al igual que se destacaron los máximos y mínimos alcanzados.

En ningún dominio o dimensión se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) en función de las sesiones planificadas. Durante todas las sesiones la dimensión valencia ha estado situada entre $3.05 \pm SD$ a $3.67 \pm SD$, siendo el máximo alcanzado el 4 correspondiente a la etiqueta “plena valencia” y el mínimo valor el 1 con etiqueta “baja valencia”. La dimensión arousal obtiene por el contrario los valores medios más bajos, situándose la media entre $1.07 \pm SD$ a $2.02 \pm SD$, siendo el valor 0 “nulo arousal/relajado” y el valor 4 “pleno arousal/sobreexcitado”. Por último el dominio dominancia refleja valores medios situados entre $2.40 \pm SD$ a $2.58 \pm SD$, siendo el valor mínimo 0 adecuado a la etiqueta “nula dominancia” y el valor máximo 4 “plena dominancia/control”.

Tabla 1.
Estimaciones del análisis de las dimensiones valencia, arousal y dominancia por sesión

		S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Valencia	Media	3.67	3.32	3.50	3.28	3.05	3.22	3.37	3.13	3.25
	Desv. Típ	.542	.624	.597	.804	.675	.640	.610	.769	.836
Arousal	Media	1.67	1.48	1.07	2.02	1.40	1.70	1.45	1.45	1.97
	Desv. Típ	1.258	.983	1.023	1.282	1.061	.908	.964	1.096	1.573
Dominancia	Media	2.58	2.48	2.43	2.43	2.40	2.47	2.43	2.47	2.43
	Desv. Típ	.645	.651	.745	.831	.827	.623	.722	.650	.981

Los resultados obtenidos en la Tabla 2 permitieron observar diferencias significativas en algunas sesiones de expresión motriz entre alumnos de género masculino y femenino de 1º de la ESO. Con respecto al dominio de valencia mediante la prueba de Wilcoxon de cada sesión se pudo observar el valor de la significación $p < .05$ en las sesiones de 3, 4, 6 y 9. Lo que mostró que existieron diferencias significativas en la valencia vivenciada según el género al realizar prácticas motrices expresivas: de equilibrio en parejas y grupos de tres componentes; de equilibrio en grupos de tres y cuatro componentes; de coreografías sencilla impartida por el profesor; y de ensayo para cada grupo.

Tabla 2.

Significación de las dimensiones valencia, arousal y dominancia por género

		S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Asymp. Sig. (bilateral)	Valencia	.518	.046	.003	.097	.015	.331	.120	.013	.464
	Arousal	.200	.886	.147	.045	.309	.257	.408	.565	.094
	Dominancia	.373	.089	.100	.867	.256	.573	.627	.426	.583

Atendiendo al género (Figura 1) se observó que la media de valencia obtenido en las sesiones de prácticas motrices expresivas 3, 4, 6 y 9, fue significativa, siendo mayor la valencia siempre en el caso del género femenino. Con respecto al género en la sesión 3, las chicas otorgaron mayor puntuación con una media $3.43 \pm SD$ a la valencia frente a la valoración de los chicos $3.13 (M = 3.13 \pm SD)$. Igual sucedió en la sesión 4 donde las chicas valoraron con mayor intensidad la valencia ($M = 3.68 \pm SD$) que los chicos con ($M = 3.22 \pm SD$). En la sesión 6 la valencia medio de las chicas también fue superior ($M = 3.22 \pm SD$) al de los chicos ($M = 2.78 \pm SD$). Por último la media en el dominio valencia de la sesión 9 estuvo en $3.32 \pm SD$ cuando fue valorado por chicas, mientras que los chicos valoraron con menor intensidad ($M = 2.83 \pm SD$).

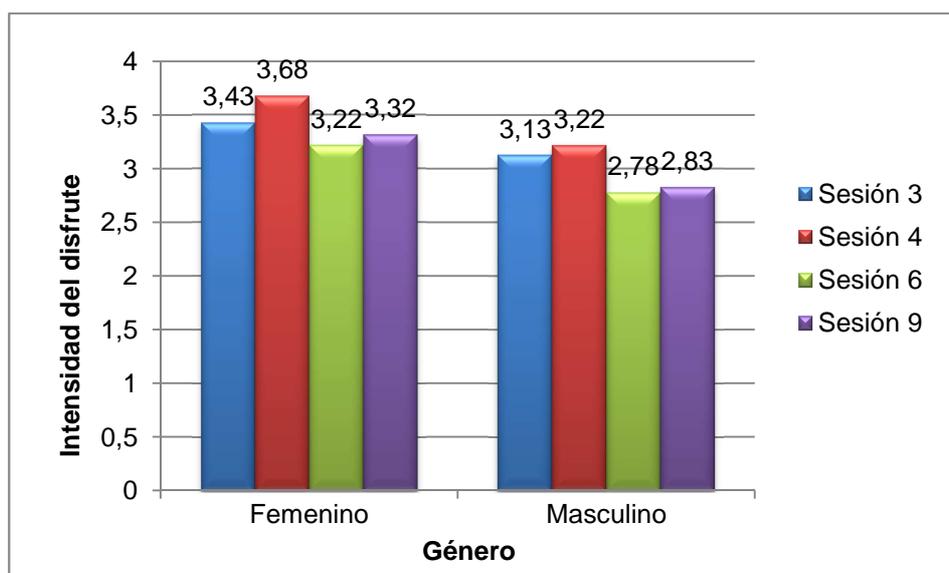


Figura 1. Promedio del dominio valencia por género en las sesiones 3, 4, 6 y 9.

En la comparación realizada sobre el dominio de arousal (Tabla 2) mediante la prueba Wilcoxon de cada sesión únicamente se hallaron diferencias significativas ($p < .05$) en la práctica motriz expresiva 5 dedicada a actividades de acrosport en gran grupo. Dichos resultados mostraron que existieron diferencias significativas entre géneros cuando valoraron el dominio o dimensión arousal. Sin embargo, al comparar las valoraciones entre géneros en el resto de sesiones, los resultados no mostraron diferencias significativas ($p > .05$).

Realizada la comparación sobre el dominio (Tabla 2) mediante la prueba Wilcoxon en cada una de las 9 sesiones de prácticas motrices expresivas, no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) en ninguna de las prácticas motrices con respecto al género.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

En este estudio se trató de determinar el grado de valencia, arousal y dominancia en las prácticas motrices de expresión planteadas en las clases de EF considerando el género.

Los resultados obtenidos de la escala SAM donde el dominio valencia tuvo valores medios durante todas las sesiones de “alto” y “pleno”, confirmaron la valencia durante la práctica de las situaciones motrices de expresión. En este sentido, Iturricastillo y Yanci (2016) afirman que proporcionar experiencias positivas en las sesiones de EF pueden producir un incremento de motivación. Ello hace pensar que tanto la actuación por parte del profesor como el planteamiento de las actividades han sido adecuadas. El docente de EF, debe organizar y planificar sus prácticas motrices no solo para trabajar los contenidos que marca el currículum escolar actual, sino también para fomentar el desarrollo integral del alumnado (Tello & Rebollo, 2005). Así, el alumnado no sólo desarrollará el ámbito motor, sino que trabajará todos los ámbitos de la personalidad (social, afectivo y cognitivo), ya que, en realidad, lo que se busca es que el alumnado pueda transferir el aprendizaje a su entorno personal, social y profesional. Como afirman Iturricastillo y Yanci (2016), el nivel de valencia es mayor en las actividades extraescolares que en las clases de educación física, este se debe a que escogen las actividades extraescolares según sus preferencias e intereses. Por ello, si el docente busca un desarrollo integral a través de las prácticas motrices de expresión debería atender a las inquietudes y gustos del alumnado.

También se contrastó de igual manera por los valores bajos-medios obtenidos en el estado arousal que determinaron un nivel bajo de estrés o excitación por parte de los alumnos y por ende un estado idóneo de trabajo en actividades de acrosport para el control del grupo y los peligros inherentes de este tipo de actividades. Villard (2012) recoge el escaso compromiso motor energético como una posible causa de reticencia profesional hacia algunas actividades de expresión corporal.

Los resultados obtenidos en la comparación de la valencia media, durante las sesiones de expresión corporal, mostraron que las chicas otorgaron valores más altos que los chicos al dominio valencia. Estos resultados no contrastan con los obtenidos por Navarro, Rodríguez y Eirin (2016), quienes afirman que el grado de valencia y la motivación en las clases de EF descienden ligeramente los valores entre los 10 y 12 años y no es diferente en chicas y chicos. La diferencia puede estar en el tipo de prácticas y, es que, el contenido de expresión corporal ha estado tradicionalmente más asociado al género femenino (Blández, Fernández & Sierra, 2007).

El objetivo de este estudio ha sido describir la relación entre la práctica de diferentes situaciones motrices (psicomotrices y sociomotrices de cooperación) y el grado de valencia, arousal y dominancia que provocan en alumnos de primer curso de la ESO por la realización de prácticas motrices expresivas. La conclusión que se puede extraer es que los acromontajes generan altas intensidades de valencia, un nivel medio-bajo de arousal o activación y un nivel medio de control o dominancia tanto en chicos como en chicas.

Los docentes deben priorizar las situaciones que generen alta valencia para desarrollar una mayor motivación hacia la actividad física a partir de las clases de

educación física que favorezcan la adherencia y práctica futura de actividades físico-deportivas (Martínez et al., 2012; Navarro et al., 2016).

El docente de EF puede utilizar el acromontaje como medio para el desarrollo integral del alumnado. Resulta ser una práctica motriz expresiva con alto grado de valencia para ambos géneros en las clases de Educación Física. Los chicos disfrutaban en las prácticas motrices de expresión, pero son las chicas las que perciben alto grado de valencia, ya que tradicionalmente han estado más relacionadas con este tipo de prácticas. Este hecho, plantea la necesidad de la coeducación en la asignatura de EF. Como afirman Conde y Almagro (2013), la EF no sólo permite el desarrollo práctico y vivencial, sino que permite una formación integral atendiendo a los aspectos emocionales.

La principal limitación en la realización de este estudio ha sido la recogida de datos exclusivamente cuantitativos y el análisis de las diferencias entre las sesiones individuales, dando lugar a una validez y fiabilidad débil, no permitiendo generalizar los resultados. Por tanto surge la necesidad de abrir nuevas líneas de reflexión e investigación con un análisis de datos cualitativos y periodos prolongados de intervención, que permitan una información más enriquecedora.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.
- Armada, J. M., González, I., & Montálvez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos*, 24, 107-112.
- Balsalobre, F. J. B., Sánchez, G. F. L., & Suárez, A. D. (2014). Relationships between physical fitness and physical self-concept in Spanish adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 343-350.
- Barreal, P., Navarro, R., & Basanta, S. (2015). ¿Disfrutaban los escolares de Educación Primaria en las clases de Educación Física? Un estudio descriptivo. *Trances*, 7(4), 613-625.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación emocional. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 2(11), 4-6.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Bradley, M. M., & Lang, P. (1994). Measuring emotion: the Self-Assessment Manikin and the semantic differential. *Journal Behaviour Therapy Experimental Psychiatry*, 25(1), 49-59.

- Carrol, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7,24-43.
- Casimiro, A., Espinoza, R., Sanchez, M., & Sande, J. (2013). El maestro de educación física educando emociones en un centro marginal. *E-motion, Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1) 83-94.
- Chayo-Dichy, R., Velez, A. E., Arias, N., Castillo-Parra, G., & Ostrosky-Solis, F. (2003). Valencia, activación, dominancia y contenido moral, ante estímulos visuales con contenido emocional y moral: un estudio en población mexicana. *Revista Española de Neuropsicología*, 5(3), 213-225.
- Conde, C., & Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 212-220.
- Coterón, J., & Sánchez, G. (2013). Expresión corporal en educación física: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Refos*, 24, 117-122.
- Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 221, de 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27303.
- Espada, M., & Calero, J. C. (2012). La inteligencia emocional en el área de educación física. *La Peonza*, (7), 65-69.
- Fernández, A. M. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Educación*, 50(2), 445-466.
- Gil, P., Contreras, O., & Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde la educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 71-96.
- Hashim, H. A., Grove, B., & Whipp, P. (2008). Relationships between physical education enjoyment processes, physical activity, and exercise habit strength among Western Australian high school students. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 5, 23-29.
- Iturricastillo, A., & Yanci, J. (2016). El nivel del disfrute con la actividad física en adolescentes: Educación física vs. Actividad física extraescolar. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 1(39), 30-47.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1999). *International Affective Picture System (IAPS): Technical Manual and Affective Ratings*. NIMH Center for the Study of Emotion and Attention, University of Florida.
- Martínez, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., et al. (2012). Motivos de práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes

españoles: estudio avena. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 391-398.

Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra, P., Pastor, M. C., Tormo, M. P., **et al.** (1999). Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: El "international affective picture system" (IAPS). Adaptación española. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(1), 55-87.

Moreno, J. A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Dumitru, E. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.

Navarro, R., Rodríguez, J. E., & Eirin, R. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis Sci J*, 3(2), 439-455. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1758>

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

Ruano, M., Learreta, B., & Barriopedro, M. (2006). El valor de la emoción en la expresión corporal desde las diferentes orientaciones. *Kronos*, 5(2), 24-33.

Tello, J., & Rebollo, J. A. (2005). Deporte y televisión: una perspectiva desde la Educación Física escolar. *Comunicar*, 25, 33-37.

Trianes, M. V. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.

Villard, M. (2012). La expresión corporal, un camino tortuoso. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 3(14), 9-26.

Yli-Piipari, S. (2011). *The development of students' physical education motivation and physical activity - A 3.5-year longitudinal study across Grades 6 to 9*. Tesis doctoral, Universidad de Jyväskylä.

Fecha de recepción: 6/2/2019
Fecha de aceptación: 25/11/2019