



Revista Digital de Educación Física

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

EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: RESULTADOS DE UN PROGRAMA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ana Yamileth Montes Contreras

Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid

Email: anuskamontes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8256-151>

Víctor M. López-Pastor

Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid

Email: victor.lopez.pastor@uva.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2681-9543>

RESUMEN

Este artículo se centra en los resultados obtenidos durante la puesta en práctica de un programa de intervención globalizado de expresión corporal como vehículo de desarrollo de la inteligencia emocional en educación infantil. El principal objetivo es valorar la potencialidad de la expresión corporal como vía de desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. La propuesta utiliza cinco recursos metodológicos de expresión corporal: el cuento motor, el juego expresivo y dramático, el yoga infantil, el teatro de sombras y las danzas; como vía de desarrollo físico, afectivo, cognitivo, social; haciendo un énfasis especial en el emocional. El programa se ha puesto en práctica en un aula de 25 niños de tercer curso del segundo ciclo de educación infantil. Los instrumentos de evaluación y recogida de datos utilizados han sido: Ficha de evaluación grupal con escala verbal, cuaderno de profesor, ficha de autoevaluación del docente, video y fotografía. Los resultados son positivos, en general, a nivel motor y expresivo, así como en la capacidad de escucha, empatía, respeto y socialización entre los alumnos; aunque se observan claras diferencias intra-alumnos. Se observa una buena evolución en las capacidades del alumnado a lo largo del programa, así como en las competencias docentes.

PALABRAS CLAVE:

Educación Infantil; Expresión Corporal; Inteligencia Emocional; Educación Emocional; Alumnos.

TÍTULO BODY EXPRESSION AND EMOTIONAL EDUCATION: RESULTS OF A PROGRAMME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION EN INGLÉS

ABSTRACT

This article focuses on the results obtained during the implementation of a globalized intervention program of body expression as a vehicle for the development of emotional intelligence in early childhood education. The main objective is to assess the potential of bodily expression as a way to develop emotional intelligence in the classroom. The proposal uses five methodological resources for body expression: motor storytelling, expressive and dramatic play, children's yoga, shadow theatre and dance; as a way of physical, emotional, cognitive, and social development; placing special emphasis on the emotional. The program has been put into practice in a classroom of 25 children in the third year of the second cycle of early childhood education. The evaluation and data collection instruments used were: Group evaluation sheet with verbal scale, teacher notebook, teacher self-assessment sheet, video and photography. The results are positive, in general, at a motor and expressive level, as well as in the ability to listen, empathy, respect and socialization among students; although clear intra-student differences are observed. A good evolution is observed in the students' abilities throughout the program, as well as in teaching skills.

KEYWORD

Early Childhood Education; Body Expression; Emotional Intelligence; Emotional Education; Students.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

El término de expresión corporal crea una gran controversia entre autores, ya que presenta una gran variedad de interpretaciones y definiciones. Una posible definición de expresión corporal, elaborada a partir de algunos autores (Gil-Madrona y Gutiérrez, 2005; Herranz y López-Pastor, 2015; Motos, 1983; Stokoe y Schächter 1994), sería la siguiente: la expresión corporal es una forma de comunicación de ideas, sentimientos y emociones del individuo a través del propio cuerpo, originando un proceso de descubrimiento, aceptación y construcción de la identidad personal. De este modo, permite al niño expresar su mundo interno, utilizando el juego como principal vehículo de comunicación y aprendizaje.

Gil- Madrona y Gutiérrez (2005) y Learreta et al. (2005) defienden el carácter versátil y globalizador de la expresión corporal (a partir de ahora EC), siendo este un recurso idóneo para el desarrollo integral del alumnado. Desde nuestra perspectiva, la EC es un recurso idóneo para fomentar las relaciones sociales y afectivas entre el alumnado, favorecer la autoestima, la imaginación, creatividad, autonomía y espontaneidad. Estos autores se refieren a las relaciones sociales y afectivas de forma relacionada, aunque realmente se trata de dos constructos diferentes, que en ciertas situaciones pueden tener una fuerte relación entre ellos. Este estudio se centra especialmente en el ámbito emocional del alumnado. Learreta, Sierra y Ruano (2005) destacan tres dimensiones esenciales de la EC para desarrollar en nuestros alumnos: la dimensión expresiva, dimensión comunicativa y dimensión expresiva. Coterón et al. (2008), añade una cuarta dimensión, la estética.

Learreta et al. (2005, p.24) explican los diferentes objetivos educativos a los que puede aportar la expresión corporal, entre los que se podrían destacar algunos, como: desarrollar la creatividad y la imaginación, valorar el cuerpo y el movimiento como depositario y emisor de afectividad, emociones y sentimientos, reconocer y emplear el cuerpo y sus posibilidades como medios de expresión artística y cultural, mejorar las habilidades sociales a través de la comunicación no verbal y aprender a respetar las producciones de los demás. Por otro lado, parece importante tener en cuenta que las características personales del niño es un condicionante importante de la EC. Autores como Gil-Madrona y Gutiérrez (2005) defienden esta concepción, hablándonos de que las características personales del "intérprete", la concepción del mundo y el entorno, así como las experiencias que hayan vivido previamente influyen directamente en la forma de expresión e interpretación de los mensajes de los demás.

Finalmente, es conveniente destacar la influencia de la psicomotricidad, ya que la expresión corporal utiliza como principal vehículo de aprendizaje el cuerpo mediante el gesto y el movimiento (Castañer, 2000).

1.2. RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

El primero de los recursos didácticos utilizados en el programa desarrollado es el "cuento motor". Sus principales referentes son Conde Caveda (1994), Ruiz Omeñaca (2009, 2011, 2013) y Del Barrio et al. (2011). Según Ruiz- Omeñaca (2011) el "cuento motor" es un recurso que propicia un ambiente motivador, haciendo al

niño protagonista, y de este modo promover sus competencias sociales y afectivas: “poseen una indudable naturaleza relacional, y hacen fluir modos de pensar, sentir y actuar estrechamente vinculado con el mundo de los valores personales y sociales” (p.22).

El primer autor en publicar un libro dedicado a este recurso fue Conde Caveda (1994), que se ha convertido en uno de los referentes más importantes; defiende que el cuento motor es un recurso en el que se entremezclan los beneficios de cuento con los del juego, dando lugar a un recurso educativo con numerosas ventajas. Ruiz-Omeñaca (2011, p.50) resalta las grandes posibilidades educativas que podemos encontrar en este recurso: flexibilidad, interdisciplinariedad y transversalidad, crecimiento global del individuo, estimula la creatividad, posibilidad de incorporar en las propuestas la cooperación entre iguales, educación intercultural y educación en valores. El concepto de flexibilidad puede cumplirse, o no, desde varias perspectivas y, por tanto, depende mucho del planteamiento de cuento motor que realizan los diferentes autores : (a) como se realiza la combinación entre lectura del cuento por parte del profesor y los tiempos de acción motriz por parte del alumnado (el profesor lee un trozo y luego los niños se mueven; la lectura y el movimiento se dan a la vez, más rápido; se lee al principio y luego hay un tiempo largo de exploración motriz, etc.); (b) el tipo de acción motriz que se combina con la lectura del cuento (acciones motrices cerradas y analíticas o abiertas, retos cooperativos, juegos motores, etc.).

El segundo recurso es el “juego expresivo y dramático”. El juego expresivo y dramático basa su práctica educativa utilizando como recurso principal el juego. Según Sánchez-Romero (2010), los juegos expresivos son aquellos que ponen en práctica y desarrollan la dramatización y la expresión corporal. Según Navarro (2009), el juego dramático “pone de manifiesto la capacidad de elaboración, el conocimiento psicofísico que de sí tiene la persona, sus inhibiciones, el estado del lenguaje expresivo, corporal y verbal, su capacidad de integración social, etc.” (p.163). El juego expresivo y el juego dramático están muy relacionados, pues ambos utilizan el cuerpo y la expresión corporal como principal vehículo de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, el juego expresivo es más espontáneo, pretendiendo que el niño exprese sus sentimientos, estados de ánimo, ideas, etc.; en cambio, el juego dramático es más organizado y su finalidad es la representación de ciertas situaciones, historias, personajes, objetos, etc.

El tercer recurso utilizado en el programa de motricidad infantil es el yoga infantil. Según la RAE (2023) el yoga se define como:
“(1)-Conjunto de disciplinas físico-mentales originales de la India, destinadas a conseguir la perfección espiritual y la unión con lo absoluto.”
“(2)-Conjunto de las prácticas modernas derivadas del yoga hindú y dirigidas a obtener una mayor eficacia en el dominio del cuerpo y la concentración anímica.”

El término "yoga" hace referencia a la unión entre el cuerpo y la mente. Varios autores consideran que el yoga ofrece numerosos beneficios para los alumnos de educación infantil (Bisquerra, 2011; Goleman, 1996; Motos, 1983; Santamaría, 2019), teniendo una proyección considerable en las habilidades físicas, las interpersonales e intrapersonales. Además, a través del yoga se trabajan contenidos corporales, como la respiración y la relajación, muy importantes en aspectos de control de emociones o impulsos.

El cuarto recurso didáctico utilizado en el programa es el “teatro de sombras”. Este recurso ofrece al intérprete una gran oportunidad de exploración en los diversos ámbitos de expresión. Según Pallarés, López-Pastor y Bermejo (2014) se trata de un recurso globalizador, que permite abordar infinidad de contenidos, desde un enfoque lúdico y motivador, ayudando a alcanzar el máximo desarrollo integral en el alumno. Según Isabel y López-Pastor (2007) utilizar el teatro de sombras en educación infantil ofrece ventajas considerables en la práctica educativa: (a) requiere escasos recursos materiales y fáciles de conseguir (foco de luz, sábana blanca y cuerda); (b) es motivador para el alumnado; (c) no hay exposición visual directa frente al espectador, por lo que los alumnos suelen sentir una mayor seguridad, especialmente los más tímidos; y, (d) variedad de posibilidades de trabajo, adaptaciones, etc.

Isabel y López-Pastor (2007) afirman que hay cuatro técnicas básicas a trabajar con el alumnado cuando se trabaja con teatro de sombras, explicando y mostrando visualmente a los alumnos sus efectos:

- Distancia respecto al foco y telón, afecta a tamaño y nitidez de la sombra; (b) colocación de frente o de perfil, afecta al grosor y nitidez de la sombra;
- Superposición de personas-sombras en el telón; y
- Mirar siempre al telón mientras se representa, para ver el efecto y poder ajustarlo.

Puede encontrarse una propuesta muy elaborada y contrastada sobre como trabajar el teatro de sombras en la escuela en Ruano et al. (2017).

El último recurso didáctico son las “danzas infantiles”. Esteve y López (2014) sostienen la danza como un recurso globalizador de contenidos que promueven el desarrollo intelectual, auditivo, sensorial y motriz en el niño. Explican los contenidos que podemos trabajar con el alumnado de infantil utilizando la danza como recurso: tipos de danza, espacio, tiempo y ritmo, relajación y respiración e improvisación y creatividad.

Varios autores consideran que la danza tiene un gran potencial educativo en educación infantil. Por ejemplo, Castañer (2000) destaca su importante papel en la elaboración de la imagen y esquema corporal del niño, y considera que puede suponer un nexo entre el mundo interno y externo del alumno; en relación a esto último, Hugas-Battle (1996) destaca el importante papel de la danza en las relaciones sociales y con uno mismo. Respecto a este ámbito social, Renobell (2009) considera que la danza genera posibilidades educativas respecto a la educación en valores, el respeto a la diversidad, la colaboración y participación, etc.

1.3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Goleman (1996) introdujo el concepto de inteligencia emocional, destacándola como “la clave para ser felices”, la definió como la capacidad de cada persona para establecer relaciones, tanto con uno mismo, como con los demás, identificándolo como una clave para alcanzar el éxito personal y social. Este concepto se fundamenta en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987), entre ellas, las inteligencias interpersonal e intrapersonal, que de manera conjunta componen lo que denominamos “inteligencia emocional”. De este modo,

Goleman (1996, p.75) fundamenta su teoría en autores como Gardner, Salovey y Mayer, fragmentando la inteligencia emocional en cinco competencias: (a) el conocimiento de las propias emociones; (b) la capacidad de controlar las emociones; (c) la capacidad para motivarse a uno mismo; (d) el reconocimiento de las emociones ajenas o empatía; y (e) el control de las relaciones o habilidades sociales.

Varios autores consideran que la inteligencia emocional se puede enseñar y entrenar y que es importante trabajarla a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2011; Gardner, 1987; Goleman, 1996). Goleman (1996) define siete ingredientes clave en su desarrollo: confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicar y cooperación. Tanto Bisquerra (2011) como Goleman (1996) señalan el carácter preventivo de la educación emocional en el alumnado, y consideran que si se entrena desde los primeros años de vida facilitaría una mayor posibilidad de éxito personal y social en nuestro alumnado. En este sentido, Goleman (1996) defiende la importancia de la etapa de educación infantil en el proceso de aprendizaje emocional, destacando los cuatro primeros años de vida como claves en el desarrollo del ser humano.

1.4. LA IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

La expresión corporal y la inteligencia emocional están directamente relacionadas. Numerosos autores defienden esta relación, señalando la expresión corporal como una vía de expresión y comunicación de sentimientos, estados de ánimos, pensamientos e ideas (Arteaga, Viciano y Conde-Caveda, 1997; Bisquerra, 2011; Castañer, 2000; Coterón et al., 2008; Gardner, 1987; Goleman, 1996; Hugas-Batlle, 1996; Learreta, Ruano y Sánchez, 2005, 2006; Motos, 1983; Ortiz, 2002; Ruiz-Omeñaca, 2011; Stokoe y Schächter, 1994).

Una de las habilidades que componen la inteligencia emocional es la comunicación, que también es una de las dimensiones de la expresión corporal. Goleman (1996, p.25) sostiene que “en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción”, relacionando la emoción con una de las dimensiones de la expresión corporal, la dimensión física. En este sentido, Motos (1983) destaca la importancia del gesto y el movimiento en la primera infancia, reconociendo el lenguaje corporal como medio principal de comunicación con su entorno social, permitiéndole expresar lo que quiere, siente y necesita. Por su parte, Mendiara y Gil-Madrón (2016) defienden que el cuerpo es el medio de relación con otras personas y que permite la regulación de nuestras emociones; además de estar directamente relacionado con nuestro autoconcepto y autoestima. Por eso resaltan la importancia del cuerpo en el desarrollo del individuo en su globalidad, considerando que es el eje central sobre el que gira la construcción de la personalidad. En un paso ya más aplicado a situaciones educativas, Learreta, Ruano y Sánchez (2006) apoyan que el tratamiento educativo de la EC fomenta una serie de valores como la amistad, la educación cívica, la educación multicultural, la igualdad, la libertad, la paz, el respeto a uno mismo, la salud, la solidaridad y la tolerancia. Por consiguiente, consideran que la expresión corporal constituye un recurso socializador, así como de aceptación de uno mismo y reforzador de la autoestima. Como en la mayoría de los contenidos educativos propios de la materia, todas estas ventajas no se cumplen siempre “per se”, sino que dependen también de otros factores, como las competencias docentes o las características

del grupo. Por ejemplo, en EC siempre existe el peligro de que el alumnado pase por situaciones de inhibición y bloqueo emocional, conflictos entre el alumnado, rechazos y exclusiones, etc.

Por todo ello, se ha diseñado y puesto en práctica un programa globalizado para trabajar la expresión corporal y la educación emocional en educación infantil, como recurso para desarrollar competencias cognitivas, afectivas, físicas, sociales y emocionales.

Por tanto, el objeto de estudio es: analizar los resultados de un programa de motricidad en educación infantil que valora la importancia de la expresión corporal como vehículo de desarrollo global y de la inteligencia emocional del niño.

2. METODOLOGÍA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

2.1. CONTEXTO

El programa de EC en educación infantil se ha puesto en práctica en un colegio concertado y bilingüe del centro urbano de la ciudad de Málaga. El centro cuenta con un grupo numeroso de alumnos con NEE. Las familias que acuden al centro son mayoritariamente de clase media y de religión cristiana, aunque también podemos encontrar alumnos de clase baja o con otras creencias religiosas.

El grupo está compuesto por 25 niños de 5 años, con bastante diversidad natural; uno de los niños está diagnosticado con necesidades educativas especiales (ACNEE). Se trata de una enfermedad degenerativa que provoca falta de control de esfínteres, agresividad, pérdida progresiva del habla, trastornos del sueño, hiperactividad y déficit de atención. Por esa razón entra en el aula una maestra auxiliar para apoyar de forma específica a este niño, de Lunes a Miércoles, de 9.00 a 12.30 horas, ofreciéndole una atención más individualizada, de forma que se potencia su integración e inclusión en el aula.

El programa se llevó a cabo los martes y jueves del mes de noviembre, durante la hora de psicomotricidad. Las sesiones se realizaron en castellano, aunque la maestra titular del aula realizaba pequeñas intervenciones en inglés.

2.2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: “EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los objetivos del programa son los siguientes: (1) Desarrollar la capacidad de expresión corporal; (2) incorporar técnicas de expresión corporal que promuevan un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional; (3) promover la imaginación, creatividad y espontaneidad de la expresión corporal; (4) utilizar el cuerpo y movimiento como vehículo de expresión de emociones y sentimientos, pensamientos, ideas...; (5) utilizar técnicas de socialización, así como favorecer las habilidades sociales (Participación y colaboración); (6) aceptar el propio cuerpo, así como conocer sus posibilidades y limitaciones y respetar las de los demás.

Los principales contenidos que se tratan en este programa son: (a) expresión corporal (juegos expresivos y dramáticos; cuento motor; yoga infantil; teatro de sombras; danzas, etc.); (b) inteligencia emocional (inteligencia intrapersonal e

interpersonal); (c) imaginación, creatividad y espontaneidad.; (d) gesto y movimiento como medio de expresión de emociones, sentimientos, ideas, pensamientos, etc.; (e) habilidades sociales (colaboración y participación); (f) esquema corporal y autoconcepto.

El programa de expresión corporal y educación emocional realizado está compuesto por ocho sesiones, dos cada semana (martes y jueves). Cada sesión dura en torno a 45 minutos, y se lleva a cabo en la sala de psicomotricidad. Presentamos su temporalización en la tabla 1.

Tabla 1.

Cronograma de las sesiones

Orden	Nombre de la sesión
1	Cuento motor
2	Juego dramático y juego expresivo
3	Yoga
4	Yoga
5	Teatro de sombras
6	Teatro de sombras
7	Danzas
8	Danzas

2.3. CRITERIOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Los criterios de evaluación utilizados durante la puesta en práctica del programa son los siguientes: (1) demuestra una buena capacidad de expresión corporal; (2) desarrolla su inteligencia emocional mediante las técnicas utilizadas en las sesiones; (3) muestra creatividad, imaginación y espontaneidad en el desarrollo de las actividades; (4) usa su cuerpo, utilizando el gesto y el movimiento para expresar su mundo interno; (5) disfruta del juego en grupo y socializa y colabora con sus compañeros; (6) conoce y acepta sus posibilidades y limitaciones motoras y expresivas; (7) respeta y empatiza con los compañeros.

La evaluación se realizará utilizando diversas técnicas e instrumentos (ver Tabla 2), de este modo, el análisis de resultados podrá alcanzar una mayor rigurosidad y fiabilidad.

Tabla 2.

Instrumentos y técnicas de evaluación

Técnicas de evaluación	Instrumentos
Observación	-Cuaderno del profesor (Tabla 3). -Ficha de seguimiento grupal con escala verbal (Tabla 5).
Autoevaluación	Ficha de autoevaluación docente (Tabla 4).
Fotografía y video	Teléfono móvil.

A continuación, se muestran ejemplos de los instrumentos que se han utilizado en la evaluación de cada una de las sesiones (tablas 3, 4 y 5).

La Tabla 3, es un ejemplo de cuaderno de profesor que se utilizaba en cada una de las sesiones, en ella se recogen las observaciones más significativas de cada sesión (se trata de observaciones cualitativas), anotando el nombre del alumno al que se refiere dicha observación.

Tabla 3.

Cuaderno del profesor

ALUMNO Nº	OBSERVACIÓN

La Tabla 4 es un ejemplo de ficha de autoevaluación docente que se rellena al finalizar cada una de las sesiones, valorando la competencia docente demostrada en la sesión, utilizando una escala numérica de 1 (nada) a 5 (mucho) y anotando la pertinente descripción justificando dicha valoración.

Tabla 4.

Ficha de autoevaluación docente

Competencias docentes de la sesión aspectos a evaluar	Escala numérica 1 (nada)–5 (mucho)	Descripción
Dinamización de actividades y grupo.		
Control del grupo		
Ciclos de reflexión-acción		
Agrupamientos		
Organización de espacios y materiales		
Organización del tiempo		
Información clara y breve		
Feedback aportado		
OBSERVACIONES		

La Tabla 5 muestra el instrumento de la ficha de seguimiento grupal con escala numérica (del 1 “nunca” al 5 “siempre”), que se rellena tras finalizar cada sesión. En ella aparecen todos los alumnos y cada uno de los aspectos que se observan y valoran. La primera columna de esta tabla muestra los siete ítems o aspectos a observar, cuya puntuación máxima será de 5 en cada uno de ellos; por tanto, la puntuación máxima que podrá obtener un alumno en cada sesión será de 35 puntos. Se presentan los sumatorios totales de cada sesión en las dos variables (alumnos y aspectos observados).

Tabla 5.

Ficha de seguimiento grupal con escala numérica

Fecha:		Nº de sesión:				Centro:									
Escala: 1-nunca; 2- rara vez; 3-a veces; 4-a menudo; 5-siempre.															
ASPECTOS	A	OBSERVAR//	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	Σ ITEM
Alumnos			1	2	3	4	5	6	2	2	2	
			3	4	5							3	4	5	
Demuestra una buena capacidad de expresión corporal.															
Desarrolla su inteligencia emocional en las sesiones.															
Muestra creatividad, imaginación y espontaneidad															
Utiliza el gesto y el movimiento corporal para expresar su mundo interno.															
Disfruta del juego en grupo y socializa y colabora con sus compañeros.															
Conoce y acepta su posibilidades y limitaciones motoras y expresivas.															
Respeto y empatiza con los compañeros.															
Σ DE LOS ALUMNOS															

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de resultados del programa se ha llevado a cabo utilizando los diferentes datos recogidos durante su puesta en práctica. Se han utilizado tanto datos cuantitativos (ficha de seguimiento grupal de las sesiones y ficha de autoevaluación del maestro en cada una de las sesiones), como datos cualitativos (cuaderno del profesor, video y fotografía).

Es importante señalar que, tras la evaluación de todas las sesiones, se comprobó que existía un problema de absentismo en el aula (ver tabla 6), lo que dificultaba la comparación de los resultados de una forma objetiva. Para solucionarlo se decidió filtrar los sumatorios parciales de los alumnos, calculando promedios de cada parámetro a analizar, de forma que se neutralizaba el problema del número de sesiones realizadas por cada niño. Puede comprobar este proceso en el apartado de resultados.

Tabla 6.

Nº de niños asistentes a cada sesión

Total de alumnos: 25	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
Nº de niños asistentes	24	25	21	20	21	19	23	20

3. RESULTADOS

Para un análisis más exhaustivo del programa de intervención, se realizan tres tipos de análisis: (a) por alumnos, (b) por ítems y sesiones y (c) por competencias docentes. A continuación, mostramos los resultados más significativos de cada uno de ellos.

3.1. RESULTADOS POR ALUMNOS

Para poder realizar este análisis, se utiliza una tabla en la que se recogen el promedio obtenido por cada alumno a lo largo del programa (ver tabla 7). Este promedio será como máximo de 35 puntos (sumatorio total, dividido por número de sesiones a las que asiste). El sumatorio total de cada niño proviene de multiplicar los puntos conseguidos en 8 sesiones (cuya puntuación máxima en cada una de ellas es de 35 puntos, procedente de 7 aspectos a observar por un máximo de 5 puntos en cada uno). Para realizar el análisis, se ha repartido el alumnado en tres grupos: alumnos con valoraciones altas (33-35), medias (29-32,99) y bajas (menos de 29). En cada grupo se realizan dos análisis: (a) un análisis global en el que se mencionan todas las características que muestra en común el grupo; y, (b) un análisis individual de casos concretos, en el que se señalan las diferencias o características individuales de cada uno de los niños que forman dicho grupo.

Tabla 7A.

Resultados del promedio total del programa obtenido por cada niño (del alumno 1 al 12).

Sesión	A 1	A2	A3	A 4	A 5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13-25
1	25	31	25	30	25	26	29	-	18	32	32	26	Tabla 7B
2	27	33	33	35	27	28	29	23	16	35	35	27	
3	26	34	32	35	-	-	31	25	19	35	31	-	
4	31	35	33	35	-	-	31	28	22	35	32	29	
5	32	35	35	35	32	32	32	31	29	35	35	31	
6	35	35	34	35	-	-	35	29	23	35	33	32	
7	35	35	32	35	34	34	34	-	27	35	35	-	
8	35	35		35	35	35	35	-	25	33	-	35	
Σ Total alumno	246	273	224	275	153	155	256	136	179	275	233	180	
Σ / n° Sesiones	30,8	34,1	32	34,4	31	31	32	27,2	22,4	34,4	33,3	30	

Tabla 7B.

Resultados del promedio total del programa obtenido por cada niño (del alumno 13 al 25).

Sesión	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25
1	31	26	27	22	31	29	33	29	30	29	33	28	28
2	35	30	25	25	31	34	31	33	34	33	35	30	31
3	35	31	27	33	35	35	35	35	35	-	35	34	35
4	35	29	-	28	33	35	33	-	-	32	33	34	34
5	35	-	-	-	34	35	35	33	35	35	-	34	34
6	35	-	27	-	34	35	35	-	35	-	35	35	35
7	35	33	33	30	34	35	35	35	35	35	35	35	35
8	35	-	-	31	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Σ Total alumno	276	149	139	169	267	273	272	200	239	199	241	265	267
Σ / n° Sesiones	34,5	29,8	28	28	33,4	34	34	33,3	34	33	34	33,1	33,4

3.1.1. Alumnos con valoraciones altas (35-33 puntos).

Este grupo de alumnos representa un 56% del alumnado (14 de 25 niños), lo que muestra la gran efectividad del programa de intervención. Los alumnos de este grupo tenían en común características como la creatividad y que eran los niños más extrovertidos, cualidades que se han valorado significativamente durante las sesiones.

En cuanto al análisis individual, es relevante el caso de A11, alumno que ha tenido una evolución bastante significativa durante el programa; se aprecia una mejora en gestionar la frustración y en el respeto del turno de palabra, así como en la escucha activa, aplicando este aprendizaje no solo durante el programa específico, sino también durante toda la jornada en el aula.

3.1.2. Alumnos con valoraciones medias (32,99-29 puntos).

Este grupo está compuesto por el 28% del alumnado. Es un pequeño grupo de niños cuyas valoraciones parecen estar condicionadas por sus características personales, ya que a este grupo pertenecen los niños que eran más tímidos, inseguros e introvertidos.

En cuanto a las diferencias individuales más destacables de este grupo, es destacable la relación que se establece entre A12 y A14, un poco dependientes el uno del otro, tímidos e inseguros. Sus resultados son muy similares, sin embargo, si se analizan atentamente las puntuaciones de la tabla, puede comprobarse como las mayores puntuaciones las obtienen cuando no asiste su compañero. Esto nos lleva a reflexionar que puede deberse a que inconscientemente se ven obligados a

poner en marcha estrategias de socialización, saliendo de su “zona de confort”, así como a ganar progresivamente una mayor seguridad en sí mismos.

3.1.3. Alumnos con valoraciones bajas (menos de 29 puntos).

Este grupo está formado por el 16% del alumnado (4 de 25 niños). Es el grupo más reducido y está compuesto por niños que ya partían con algún “déficit” respecto al resto de sus compañeros (retraso madurativo, ACNEE o absentismo). La mayor parte de estos alumnos presentan numerosas faltas de asistencia durante la puesta en práctica del programa, lo cual puede estar influyendo también en la evolución de sus puntuaciones. En todo caso, también se puede apreciar una gran evolución personal en todos ellos durante el programa.

De este grupo, son destacables dos casos muy significativos. El caso de A9, que, a pesar de contar con dificultades en el control de impulsos, en la motricidad fina y en las capacidades interpersonales e intrapersonales, se observan unos buenos resultados, apreciándose una mejora significativa a partir de la cuarta sesión. Además, este niño, tuvo un papel bastante relevante en el desarrollo de la sesión 5, la cual disfrutó notablemente, utilizando el movimiento para expresar su mundo interno, e hizo que sus compañeros se implicaran más aun a través de sus intervenciones. También es destacable el caso de A16, una niña muy insegura y retraída; a lo largo del programa se ha observado que ha ido ganando confianza y seguridad en sí misma, lo que puede deberse a la variabilidad de grupos y la exposición libre de las actividades, ofreciendo una mayor oportunidad de poner en marcha estrategias de socialización y comunicación interpersonal.

3.2. ANÁLISIS POR ÍTEMS

Se realiza el análisis por ítems y por sesión en base a la tabla 8. En ella se puede observar la consecución de cada uno de los ítems, así como el promedio obtenido por los alumnos en cada una de las sesiones.

Tabla 8.

Promedio de resultados obtenidos por sesión y por ítems

ITEMS	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8	Σ ITEM TOTAL
Demuestra una buena capacidad de expresión corporal.	3,92	4,08	4,43	4,50	4,62	4,74	4,78	4,85	35,91
Desarrolla su inteligencia emocional en las sesiones.	3,88	4,28	4,62	4,60	4,95	4,79	4,96	4,90	36,97
Muestra creatividad, imaginación y espontaneidad	3,75	4,00	4,29	4,15	4,38	4,63	4,57	4,80	34,56
Utiliza el gesto y el movimiento corporal para expresar su mundo interno.	3,92	4,24	4,57	4,55	4,71	4,68	4,87	4,90	36,45
Disfruta del juego en grupo y socializa y colabora con sus compañeros.	4,33	4,52	4,86	4,80	5,00	4,84	4,91	4,90	38,17
Conoce y acepta su posibilidades y limitaciones motoras y expresivas.	4,25	4,48	4,57	4,55	4,90	4,79	4,91	4,95	37,41
Respeta y empatiza con los compañeros.	4,08	4,60	4,71	4,70	4,95	4,79	4,96	4,90	37,70
Σ DE LOS ITEMS POR SESIÓN	28,13	30,20	32,05	31,85	33,52	33,26	33,96	34,20	257,17

3.2.1. Análisis por ítems. Para realizar un análisis más profundo, se ha llevado a cabo desde diferentes enfoques:

- A. Evolución de los ítems a lo largo de las sesiones. Tal y como se muestra en la tabla 10, se puede observar que todos los ítems han evolucionado favorablemente con el paso de las sesiones. Además, se puede observar una diferencia significativa de la primera sesión de cada uno de los ítems a la última.
- B. Comparativa entre ítems (3 grupos) y análisis individual. En base a su puntuación total, se han clasificado los “ítems” en tres grupos (valoraciones altas, medias y bajas) y posteriormente se analizan cada uno de ellos individualmente. Parece conveniente destacar especialmente los dos extremos:

(+) “Disfruta del juego en grupo y socializa y colabora con sus compañeros”. Se trata del ítem que obtiene la mayor puntuación. Una posible interpretación es la adecuación de los recursos didácticos elegidos a la hora de promover la socialización del alumnado y la colaboración entre iguales.

(-) “Muestra creatividad, imaginación y espontaneidad”. Es el ítem con la puntuación más baja. Es posible que esta puntuación se deba a querer marcar de forma clara las diferencias entre el alumnado, dado que se observaron fuertes diferencias interindividuales respecto a creatividad.

C. Valoración global de las puntuaciones (9,18/10)

La puntuación global de todos los ítems es muy alta, tal y como muestra el Σ total de los ítems (257,17/280). Esta puntuación equivale a un 9,18 sobre 10. Esta puntuación prueba la idoneidad del programa de intervención, así como la consecución los objetivos por parte del alumnado. También se pueden resaltar las mejoras más significativas que se han dado en aspectos de relación interpersonal como, por ejemplo, la empatía, capacidad de escucha... etc. aspectos que les costaba mucho al comienzo del programa.

3.3. ANÁLISIS POR SESIONES

El análisis por sesiones se ha realizado desde dos perspectivas, para que sea más riguroso y completo: (1) la evolución de las sesiones; (2) la comparativa entre sesiones.

Respecto a la evolución de las sesiones durante el programa, se han utilizado los Σ totales de cada sesión. Tal y como muestra la Tabla 10, se observa una clara evolución positiva con el paso progresivo de las sesiones, con un incremento más considerable a partir de la sesión 5 (teatro de sombras).

Respecto a la comparativa entre sesiones, agrupadas por los recursos expresivos utilizados, se puede comprobar que la sesión dedicada al “cuento motor” fue la sesión con menor puntuación de todas. Una posible explicación es que se trata del inicio del programa de intervención, aunque los niños estuvieron bastante motivados. En cambio, la sesiones que obtuvieron las puntuaciones más

altas fueron las dedicadas a “Danzas” y “Teatro de sombras”. Esto puede deberse a que fueron las más motivadoras e innovadoras para los alumnos, lo que provocó una mayor participación.

3.4. ANÁLISIS Y AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES POR SESIONES

Este análisis se centra las competencias docentes demostradas en la práctica. Para ello, se ha elaborado una tabla resumen de los resultados cuantitativos obtenidos en cada una de las autoevaluaciones de las sesiones (tabla 9). La finalidad principal de este instrumento es que la maestra pueda realizar procesos sistemáticos de reflexión-acción al final de cada sesión. Se utiliza una escala numérica del 1 (nada) al 5 (mucho). En la tabla 9 se muestran los ítems valorados (primera columna) y la puntuación obtenida en cada sesión (columnas), así como los sumatorios por competencias y por sesiones.

Tabla 9.

Resultados obtenidos de la autoevaluación por competencias y por sesión.

COMPETENCIAS	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8	Σ POR COMPETENCIAS
Dinamización de actividades y grupo.	4	4	5	5	5	4	5	4	36
Control del grupo	4	4	4	4	5	4	5	4	34
Ciclos de reflexión-acción	4	4	4	4	5	5	5	4	35
Agrupamientos	5	5	4	5	5	5	5	4	38
Organización de espacios y materiales	4	5	4	4	5	5	3	4	34
Organización del tiempo	3	2	5	3	4	4	5	4	30
Información clara y breve	4	4	5	5	5	5	5	5	38
Feedback aportado	5	5	5	5	5	5	5	5	40
Σ POR SESIÓN	33	33	36	35	39	37	38	34	285

Tomando como referencia los resultados de la tabla 9, se llevan a cabo dos tipos de análisis:

3.4.1. Análisis de competencias por sesión (3 grupos).

Este análisis pretende valorar el desarrollo conjunto de todas las competencias docentes que se han tenido en cuenta durante la autoevaluación de las distintas sesiones que componen nuestro programa. Por ello, se han dividido en tres grupos: (1) sesiones con valoraciones altas, (2) medias y (3) bajas.

De este análisis, se pueden resaltar las siguientes sesiones: Por un lado, (a) la sesión 1 y 2 (Cuento motor y juego expresivo y dramático) fueron las que menor puntuación obtuvieron; se considera que se debe a que fueron las primeras sesiones y se estaba empezando a conocer el aula y a adaptarse a las necesidades del alumnado, lo que podría haber provocado una mayor inseguridad en la práctica docente. Por otro lado, (b) la sesión 5 (Teatro de sombras) fue la que más puntuación obtuvo; pudo deberse a que fue la más motivadora tanto para el alumnado como para el profesorado. La respuesta que los niños ofrecieron ante

esta actividad hizo que el profesorado se sintiera más seguro y que disfrutara mucho más de la actividad, favoreciendo una mejor desenvolvura en la práctica docente.

3.4.2. Análisis por competencias.

También se ha realizado un análisis individual de las competencias docentes evaluadas durante el desarrollo del programa de intervención. De este análisis se destacan dos: (a) organización del tiempo y (b) “feedback aportado”.

La competencia “organización del tiempo”, es la que menor puntuación total obtiene. Esta competencia es la que muestra mayores dificultades durante el transcurso del programa. Esto puede deberse a que el aula en la que se realizaban las sesiones solía ser desocupada (por otros grupos) más tarde de lo previsto, lo que hacía que modificara el ritmo de las sesiones, teniendo que acelerar el ritmo de las actividades e incluso en algunas ocasiones, suprimir algunas de ellas. A pesar de que haya sido la competencia que menor puntuación ha obtenido, la maestra considera que la ha ayudado a aprender mucho a la hora de adaptarse al tiempo y circunstancias, así a como a los posibles imprevistos y la toma de decisiones pedagógicas. Aparecen numerosas reflexiones sobre este tema en su cuaderno de profesora. En cuanto a la competencia “Feedback aportado”, se considera que ha sido el punto más fuerte de la maestra durante el desarrollo del programa, obteniendo la mayor puntuación entre todas las restantes. Una posible explicación gira en torno a la importancia que esta maestra le da a nivel personal y profesional, considerándola clave, ya que entiende que el alumnado debe recibir información sobre como desarrollan las actividades, tanto para que mejoren como para reforzarles y, de ese modo, hacerles conscientes de sus procesos de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

El nivel de logro de los diferentes objetivos propuestos ha sido alto. Estos resultados muestran que la expresión corporal es un recurso idóneo para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado en educación infantil, sobre todo en el componente que incluye a las habilidades sociales y la empatía. El análisis de resultados realizado muestra que la gran mayoría del alumnado progresa bastante en lo que respecta a socialización, desinhibición, escucha activa y respeto por los compañeros. En cuanto a las capacidades específicas ligadas a la expresión corporal, también se ha podido apreciar un incremento en la capacidad creativa del alumnado, así como en la espontaneidad. La puesta en práctica del programa también ha proyectado una oportunidad de mejorar la cohesión de grupo, así como la seguridad de cada uno de los niños.

La principal aportación de este trabajo es mostrar que el programa de intervención es perfectamente viable para su aplicación en educación infantil, por lo que podría transferirse a otros centros de esta etapa, con la necesaria adaptación que cada contexto requiera. Además, el programa de intervención podría tener una aplicación interesante en otras etapas y ámbitos educativos, como pueden ser los primeros años de educación primaria. Por otra parte, dado su carácter inclusivo, podría ponerse en práctica en una clase de educación especial, dado su carácter socializador y basándonos en los resultados obtenidos en niños con NEE (funciono especialmente bien en niños con niños TEA). Otra posible aplicación podría ser utilizar este programa como taller extraescolar, incluso

utilizarlo en contextos más desfavorecidos, ya que la expresión corporal posee un carácter preventivo, permitiendo a los niños expresarse de un modo creativo y respetuoso y ofreciéndoles de este modo, una nueva forma de expresar su mundo interno.

Durante la puesta en práctica del programa se han encontrado algunas limitaciones: (1) el poco tiempo para llevarlo a cabo; (2) el egocentrismo propio de la edad, que en algunas ocasiones dificultaba la escucha activa y el respeto del turno de palabra; y (3) los ataques de ira de uno de los alumnos, que en ocasiones alteraba el ritmo de la clase y la atención de los compañeros.

Como prospectiva, podría ser interesante comprobar si el programa es transferible a los diferentes contextos ya explicados, o bien modificar el programa y centrarlo de forma más específica en alguno de los recursos, como puede ser el teatro de sombras, ya que dicha sesión obtuvo los mejores resultados (participó todo el alumnado, especialmente los niños con NEE o niños que suelen ser menos participativos, algo que resultó muy importante para el profesorado, ofreciendo nuevos recursos, ideas y técnicas de interacción con el alumnado).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arteaga, M., Viciano, V. & Conde Caveda, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Inde. Barcelona.

Del Barrio, D., Bustamante, R., Calzado, M.A, Nievas, J.M, Palomo, S., Prieto, A., Quiroga, J.J, Rodríguez, V.M, Vega, M., Veira, E. (2011) *Cuentos motores en Educación Física en Primaria*. Inde.

Bisquerra (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. CCS. Madrid

Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. INDE. Barcelona.

Conde Caveda, J. (1994). *Los cuentos motores*. Paidotribo. Barcelona

Coterón, J., Sánchez, G., Gil, J., Sánchez, A. (2008). *El movimiento expresivo: II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Amarú. Salamanca.

Esteve, A. y López-Pastor. V. M. (2014). *La expresión corporal y la danza en Educación Infantil. La peonza. Revista de Educación Física para la paz, 9, 3-26.*

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México

Gil-Madróna, P. & Gutiérrez, D. (2005). *Expresión corporal y educación infantil*. Wanceulen. Sevilla.

Goleman (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.

- Herranz, A., & López- Pastor, V. M. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: revista de educación física para la paz*, 10, 23-44.
- Hugas-Battle, A. (1996). *La danza y el lenguaje del cuerpo en Educación infantil*. Editorial Celeste. Madrid.
- Isabel, M. y López-Pastor, V. (2007). Teatro de sombras en Educación Infantil: un proyecto para el festival de Navidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 45-50. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35036/18971>
- Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M.A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Inde.
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de la Expresión Corporal*. Inde.
- Mendiara, J. y Gil-Madrona, P. (2016). *Psicomotricidad educativa*. Wanceulen. Sevilla.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Humanitas. Barcelona.
- Navarro, M. R. (2009). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 18, 161-172. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10045>
- Pallarés, C., López-Pastor, V. M. y Bermejo, A. (2014). Teatro de sombras, diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica en Educación Infantil. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 9, 63-71.
- Real Academia Española (R.A.E) (2023). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/yoga>.
- Renobell, G. (2009). *Todo lo que hay que saber para bailar en la escuela*. Editorial Inde. Barcelona
- Ruano, C.; López-Pastor, V. M.; Alonso, V.; Cabello, A. M.; Regidor, S. y Gonzalo, A. (2017). Conocemos el mundo de las sombras corporales. En: V.M. López-Pastor, M. Pedraza, C. Ruano, y J. Saez (coord.). *Educación Física y Dominios de Acción Motriz: unidades didácticas* (pgs 141-154). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2009). *Ljsalfar y los niños del viento. Cuentos motores cooperativos para educación Primaria*. Inde.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). *El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar: cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear*. Editorial Wanceulen. Sevilla
- Ruiz-Omeñaca J. V. (2013) *La luna de las cerezas rojas*. Wanceulen

Sánchez-Romero, R. (2010). Didáctica del juego. *Innovación y experiencias educativas*, 33, 1-10.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/M%20ROSARIO_SANCHEZ_ROMERO_2.pdf

Santamaría, N. (2019). Las cuñas motrices en educación infantil permiten un cuerpo presente en el aula. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(1), 138–159.
<https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.1.1375>

Stokoe, P. & Schächter, A. (1994). *Expresión corporal*. Paidós. Barcelona

Fecha de recepción: 1/12/2023

Fecha de aceptación: 10/1/2024