

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

La Biodanza: una propuesta para educar la afectividad en Infantil

Trabajo fin de grado presentado por:

SONIA GUILLÓ PAYÁ

Titulación:

GRADO MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL

Línea de investigación:

Propuesta de intervención

Director/a:

Ana Isabel Manzanal Martínez

Ciudad Onil

[13 de junio de 2013]

Firmado por: Sonia Guilló Payá

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9; 1.7.5.

RESUMEN

En el presente trabajo de fin de grado se plantea una propuesta de intervención educativa, destinada al segundo ciclo de Infantil. Esta propuesta tiene como objetivo fundamental, el desarrollo de las competencias afectivas de los alumnos de esta etapa. Para ello, se recurre a la Biodanza, una disciplina que utiliza el movimiento, la música, el juego, la dramatización y el encuentro en grupo. Una manera lúdica de favorecer los aprendizajes de los educandos y el despertar de sus potenciales personales.

Tras una justificación de los motivos que han impulsado a la realización de este trabajo, se presenta un marco teórico que trata de conceptualizar y delimitar el complejo sistema afectivo, que constituye la base de nuestra propuesta de intervención, así como los principios fundamentales de la Biodanza.

Por otro lado, se aborda una investigación que pretende conocer y analizar las opiniones que los maestros tienen respecto a la educación afectiva y emocional y su grado de competencia.

Por último, se expone la propuesta de intervención, partiendo de proyectos de trabajo globalizados que se desarrollarían en el aula y que, permitirían aprendizajes más significativos durante las sesiones de Biodanza. Los ejercicios propuestos, toman como base el imaginario infantil y posibilitan la mejora de la autoestima de los alumnos y la adquisición de valores morales y habilidades sociales necesarios para su participación activa en la sociedad.

Palabras claves: Afectividad, educación de la afectividad, habilidades sociales, autoestima, inteligencia emocional y Biodanza.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. PLANTAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	1
1.2. OBJETIVOS.....	5
2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE AFECTIVIDAD.....	6
2.2. LA AFECTIVIDAD: UN SISTEMA COMPLEJO.....	7
2.2.1. <i>Las operaciones afectivas.....</i>	7
2.2.2. <i>Tipos de afectividad.....</i>	7
2.2.3. <i>Competencias afectivas.....</i>	8
2.2.4. <i>Principales mediadores afectivos.....</i>	16
2.2.5. <i>Instrumentos y expresiones de la afectividad.....</i>	17
2.2.6. <i>El lenguaje afectivo.....</i>	20
2.3. LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN LA ETAPA DE INFANTIL.....	21
2.4. BIODANZA: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD.....	25
2.4.1. <i>¿Qué es Biodanza?.....</i>	25
2.4.2. <i>Principios fundamentales en Biodanza.....</i>	25
2.4.3. <i>Biodanza y afectividad.....</i>	27
3. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	28
3.1. INTRODUCCIÓN.....	28
3.2. OBJETIVOS.....	28
3.3. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	29
3.3.1. <i>Diseño metodológico.....</i>	29
3.3.2. <i>Diseño del cuestionario.....</i>	29
3.3.3. <i>Población y muestra.....</i>	31
3.3.4. <i>Lugar y ámbito de actuación.....</i>	32
4. CAPÍTULO IV: MARCO EMPÍRICO.....	33
4.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS.....	33
4.1.1. <i>Dimensión “perfil del profesorado”.....</i>	33
4.1.2. <i>Dimensión “opinión del profesorado sobre la EA”.....</i>	33
4.2. CONCLUSIONES.....	36
5. CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	37
5.1. JUSTIFICACIÓN.....	37
5.2. OBJETIVOS.....	37
5.2.1. <i>Objetivo general.....</i>	37
5.2.2. <i>Objetivos específicos del ámbito afectivo.....</i>	37
5.3. TEMPORALIZACIÓN.....	37
5.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	38
5.5. ACTIVIDADES PROPUESTAS.....	40
5.6. EVALUACIÓN.....	46
6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	48
6.1. CONCLUSIONES.....	48
6.2. RETOS DEL FUTURO.....	49
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
8. APÉNDICE DOCUMENTAL.....	53
8.1. ANEXO 1º: <i>Cuestionario opinión de los docentes sobre la educación de la afectividad.....</i>	53
8.2. ANEXO 2º: <i>Desarrollo sesiones de Biodanza.....</i>	55

ÍNDICE DE FIGURAS

1. CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
Figura 1.1. Pilares de la educación según la UNESCO.....	3
2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	6
Figura 2.1. Inteligencias múltiples.....	14
Figura 2.2. Elementos de la inteligencia emocional.....	15
Figura 2.3. Dimensiones de la inteligencia emocional.....	15
Figura 2.4. Teorías del desarrollo afectivo, etapa de 3 a 5 años.....	22
Figura 2.5. Factores que influyen en el desarrollo psicológico.....	23
Figura 2.6. Cambios de la vivencia.....	26
3. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	28
Figura 3.1. Fases de la investigación empírica.....	28
Figura 3.2. Partes del cuestionario.....	31
Figura 3.3. Colegios participantes en la investigación.....	32
4. CAPÍTULO IV: MARCO EMPÍRICO.....	33
Figura 4.1. Frecuencia variables sexo y edad.....	33
Figura 4.2. Porcentajes datos indicadores del cuestionario.....	35

ÍNDICE DE TABLAS

2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	6
Tabla 2.1. Áreas y habilidades sociales.....	9
Tabla 2.2. Modelo axiológico de educación integral.....	1
Tabla 2.3. Clasificación de emociones I.....	18
Tabla 2.4. Clasificación de emociones II.....	18
3. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	28
Tabla 3.1. Dimensiones e indicadores del cuestionario.....	30
4. CAPÍTULO IV: MARCO EMPÍRICO.....	33
Tabla 4.1. Estadísticos descriptivos indicadores dimensión “currículum y educación AE”.....	34
Tabla 4.2. Estadísticos descriptivos indicadores dimensión “interés en programas AE”.....	34
Tabla 4.3. Estadísticos descriptivos indicadores dimensión “formación y capacitación.....	35
5. CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	37
Tabla 5.1. Objetivos específicos del ámbito afectivo.....	37
Tabla 5.2. Cronograma propuesta intervención educativa.....	38
Tabla 5.3. Resumen sesión de Biodanza 1.....	41
Tabla 5.4. Resumen sesión de Biodanza 2.....	42
Tabla 5.5. Resumen sesión de Biodanza 3.....	43
Tabla 5.6. Resumen sesión de Biodanza 4.....	44
Tabla 5.7. Resumen sesión de Biodanza 5.....	44
Tabla 5.8. Resumen sesión de Biodanza 6.....	45
Tabla 5.9. Evaluación general del proceso de aprendizaje.....	46
Tabla 5.10. Evaluación general del proceso de enseñanza.....	47

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Existen diferentes motivos que me han impulsado a desarrollar un trabajo relacionado con la dimensión afectiva y con su tratamiento desde el entorno educativo. Cada una de estas premisas trata de responder a la siguiente pregunta: *¿Por qué hacer un trabajo sobre la educación de la afectividad?*

1) Porque la afectividad es una necesidad personal y social: En primer lugar, cabe resaltar que la afectividad juega un papel decisivo en el proceso de individualización del niño y en la formación de su identidad y de su autoestima, así como en su proceso de socialización.

La afectividad como necesidad vital de todo ser humano, es garantía de calidad para su supervivencia. La inmadurez biológica del niño al nacer, le hace un ser totalmente dependiente del medio y de las personas que se encargan de su atención. Las continuas interacciones con los adultos de su entorno le proporcionan los cuidados básicos para su bienestar y la seguridad necesaria para explorar su entorno. Estas interacciones favorecerán el desarrollo de una vinculación afectiva, y la asimilación progresiva de modelos de conducta y normas de comportamiento social, que modelarán su personalidad e incidirán en su manera de relacionarse con el entorno, consigo mismo y con los demás (Kaye, 1982). De la calidad de estos primeros vínculos afectivos, de los estímulos que de ellos reciba y de las respuestas que mantengan ante sus frustraciones, dependerá su nivel de confianza en sus propias capacidades y el desarrollo de estrategias cognitivas para enfrentarse con el mundo (Turner, 1987).

A medida que el niño crece e ingresa en la escuela, su círculo de relaciones se amplía, se diversifica y se hace más complejo. Deberá aprender a relacionarse con otros adultos y con el grupo de iguales. Estas interacciones le ayudarán a desarrollar las competencias socio-afectivas necesarias para hacer frente a los estímulos y a los conflictos derivados de la propia convivencia. Además, en base a estas interacciones se moldearán sus relaciones sociales posteriores.

2) Porque la afectividad es requisito indispensable para el aprendizaje: En segundo lugar, es necesario resaltar la estrecha relación entre la dimensión cognitiva y afectiva. Estudios recientes en el campo de la neurociencias han relevado que los factores afectivos y emocionales condicionan el pensamiento, la comprensión y los procesos de meta-cognición, que intervienen en el aprendizaje (Damasio, 2005).

Estas investigaciones dan sustento a las ideas expuestas por Piaget (2005), para quien la afectividad es el motor que origina la acción y el pensamiento. Según este autor, sin afecto no

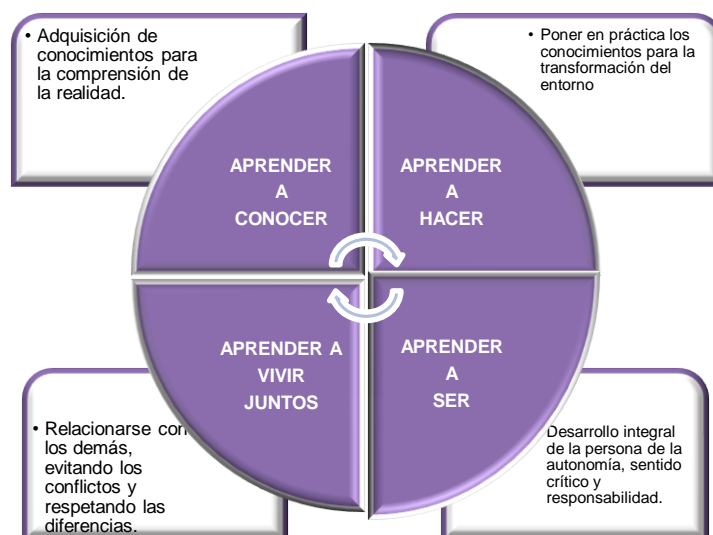
habría interés o motivación, ni la necesidad de formular preguntas y por lo tanto, no habría inteligencia y tampoco desarrollo. Para Piaget (2005), la calidad del afecto puede retrasar o acelerar el desarrollo de las estructuras cognitivas. Es evidente entonces, la necesidad de crear vínculos afectivos positivos entre el docente y el alumno, puesto que favorecen la motivación e influyen decisivamente sobre el rendimiento escolar y la formación de la autoestima del alumnado.

3) Porque la afectividad es una de las finalidades educativas. La afectividad es uno de los objetivos prioritarios recogidos en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) y en el Real Decreto 1630/2006 que de ella se deriva y que, regula la enseñanzas mínimas de Educación Infantil. En ambos documentos se resalta que, entre los fines de la Educación debe encontrarse el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado. La formación integral supone atender en igual orden de relevancia, las distintas dimensiones que configuran al alumno como persona: física, intelectual, personal, social y moral. Por tanto, el conocimiento y la valoración de sí mismo, la regulación emocional, la adquisición de habilidades sociales, de valores morales y de pautas elementales de convivencia, constituyen principios fundamentales del currículum educativo y de la educación de la afectividad.

Paradójicamente, y a pesar de la importancia que la dimensión afectiva tiene en la vida de cualquier sujeto, su educación ha estado relegada al ámbito familiar. La escuela ha tendido a centrarse en el campo cognitivo, ignorando los aspectos afectivos y emocionales. La improvisación, la espontaneidad y el currículum oculto han ejercido mayor influencia en la enseñanza afectiva que las mismas programaciones curriculares.

4) Porque la afectividad está íntimamente relacionada con los saberes esenciales para la vida. El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro*, Delors (1996) apoya también, la necesidad de atender de forma equivalente los distintos aprendizajes que fundamentan el conocimiento. Este informe propone cuatro saberes esenciales en los que debe asentarse la Educación. Estos pilares deben constituir no sólo los ejes elementales de todo proyecto educativo sino también, las bases para la organización de la sociedad y del desarrollo integral del individuo.

Figura 1.1: Pilares de la Educación según la UNESCO



Elaboración propia. Fuente (Delors, 1996)

5) Porque la educación de la afectividad es una herramienta para hacer frente a los desafíos de la vida. La educación integral y en consecuencia, la educación de la afectividad, constituyen uno de los objetivos prioritarios para hacer frente a las demandas crecientes del mundo actual. Una compleja sociedad marcada por continuos avances tecnológicos y de los medios de comunicación; por un acelerado ritmo de vida; por cambios en los patrones de trabajo y de ocio, y por un parasitario sistema financiero que, incrementa las desigualdades sociales y que ha puesto al borde del abismo la democracia y el bienestar de la sociedad.

Ante este angosto horizonte, se destaca la importancia de preparar al alumnado con una formación adecuada que, garantice no sólo la transmisión de conocimientos sino también, el desarrollo de herramientas y actitudes necesarias para enfrentarse a con éxito a las incertidumbres de la vida y a sus continuos desafíos.

6) Porque la afectividad constituye el pilar fundamental para la construcción de un mundo mejor. La educación de la afectividad es una necesidad imperante para poder superar el orgullo, la ignorancia y el egoísmo que conducen al ser humano a su propia destrucción. Un ser cada vez más atormentado que busca fuera de sí, aquello que no es capaz de encontrar en su interior. La educación de la afectividad es la piedra angular que le ayudará a encontrar y a recuperar su armonía interior y su proyecto vital.

Además, la atención a la afectividad desde la escuela es la base para hacer una educación más humanizada, que respete las individualidades de cada alumno, que potencie sus facultades y que sirva de modelo ejemplar para la convivencia pacífica entre personas. Una educación necesaria

para formar ciudadanos capaces de vivir juntos, de relacionarse positivamente con los demás, de escucharse, de compartir, de cooperar y de ayudarse mutuamente

La determinación de las finalidades educativas, el conocimiento de los procesos de desarrollo socio-afectivos, las nuevas demandas sociales y las distintas investigaciones que, muestran la relación entre la afectividad y el aprendizaje escolar son por tanto, los principales preceptos que constituyen el fundamento que sustenta esta propuesta de intervención educativa.

El tratamiento curricular de la afectividad, enmarcado dentro de un proyecto de educación integral, permitirá al alumno conseguir los siguientes objetivos:

- Aprender a reconocer las diferentes experiencias afectivas.
- Expresarlas adecuadamente y adaptarlas en función de las situaciones.
- Potenciar la percepción positiva que el alumno debe tener de sí mismo.
- Promover su capacidad empática.
- Conocer los valores que imperan en la sociedad en la que vive, y aprender a respetar los de las otras sociedades.
- Utilizar las habilidades sociales para relacionarse y para colaborar con los demás en busca de objetivos comunes.

En definitiva es ofrecer al alumnado herramientas para su desarrollo personal, social y moral, que le permitirán participar activamente y de forma responsable en la sociedad en la que vive. La Biodanza, aplicada en el contexto educativo, se presenta como un recurso excelente para conseguir estos objetivos. Se trata de un aprendizaje vivencial y motivador, que parte del principio Biocéntrico y que, mediante la conjugación del movimientos expresivos y armónicos, una música semánticamente estudiada y el encuentro con el grupo, pretende recuperar los valores que, toman como referencia, la unidad del hombre con la naturaleza y el respeto por la vida.

Según su creador, Rolando Toro (2000) la Biodanza pretende despertar los *potenciales adormecidos* de las personas y aumentar su alegría por vivir. Su ejercicios estimulan cinco grandes líneas del potencial humano, que Toro (2000) denomina líneas de vivencia: La *vitalidad*, en la que se activan las condiciones sanas del movimiento, recuperando la capacidad de caminar de forma integrada, correr con ímpetu, moverse con fluidez y elasticidad, reponiendo energías perdidas en malas posturas; la *sexualidad*, en la que se aborda la capacidad de sentir, de dar y recibir amor y de disfrutar del contacto con los otros, pero también del movimiento, del alimento, de la música, del arte y de todos los elementos que estimulan y refuerzan el goce de vivir; la *creatividad* que nace del movimiento espontáneo que impulsa la música y que provoca un aumento de la consciencia y de la confianza de la persona en sus propias capacidades; la *afectividad* en donde se estimula la percepción abierta hacia el otro, la capacidad de dar y recibir protección, afecto y que invita superar

los conflictos interpersonales y a recuperar la visión del otro como semejante; por último la *trascendencia*, como la expansión de la conciencia y la superación del yo.

Siendo la afectividad uno de los pilares fundamentales de la Biodanza consideramos que, esta disciplina puede ofrecer los recursos necesarios para que, el alumno adquiera las competencias afectivas que le permitirán desarrollarse en la vida de forma satisfactoria y eficiente. Por tal efecto, se ha planteado una propuesta de intervención, que utiliza como eje vertebrador la Biodanza. Los ejercicios propuestos, se han diseñado para favorecer por un lado, el equilibrio emocional de los alumnos y por el otro, para posibilitar la adquisición de habilidades sociales y valores morales, necesarios para desenvolverse en la sociedad en la que vive y transformarla.

Como fundamento a esta propuesta de intervención y tras una exploración bibliográfica que, permita enmarcar los contenidos que se tratarán en esta propuesta, hemos planteado una investigación para conocer la opinión del profesorado en relación con la afectividad y su educación.

1.2.OBJETIVOS

El presente trabajo de fin de grado tiene como objetivo general desarrollar una propuesta de intervención basada en la Biodanza como recurso para la educación afectiva de los alumnos de Educación Infantil. Para ello, tomando como referencia el Real Decreto 2/2006, se han adoptado y elaborado instrumentos con la finalidad de:

- Valorar la importancia de la educación afectiva como respuesta a las diferentes necesidades sociales y como parte del desarrollo integral del individuo.
- Describir los principales elementos que conforman el sistema afectivo.
- Reflexionar sobre el papel que la afectividad tiene en el desarrollo personal, social y moral del niño.
- Conocer y analizar la opinión del profesorado en torno a la educación afectiva, con el fin de descubrir sus necesidades e intereses respecto a la implantación de programas curriculares que impulsen el desarrollo del ámbito afectivo y emocional de sus alumnos.
- Definir la Biodanza e identificar sus principios fundamentales, así como evaluar los beneficios que esta disciplina aportar en el terreno educativo.
- Diseñar un programa para el segundo ciclo de Infantil, con el objetivo de potenciar en los alumnos, la adquisición de competencias afectivas interpersonales, socio-grupales y personales.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE AFECTIVIDAD

La afectividad es un término ambiguo, difícil de delimitar conceptualmente, por ser un sistema complejo y de verbalizar, por encontrarse en la esfera subjetiva (Rojas, 1987). La afectividad abarca dentro de sí, una amplia variedad de fenómenos afectivos, formando un complejo entramado que, abre la puerta a una gran pluralidad de enfoques y a múltiples interpretaciones.

No existe unanimidad en las formas de expresar y nombrar los diferentes fenómenos que componen la vida afectiva y tampoco existe una única definición de la palabra afectividad. Algunos autores, prefieren limitar este concepto al plano interpersonal, como es el caso de Cháves (1995), quien entiende la afectividad como el vínculo que se establece entre personas y que llega a generar una interdependencia mutua.

Otros autores que han estudiado el tema afectivo, remarcen su componente intrapersonal, como es el caso de Rojas (1993) y Vallejo-Najera (1991) para quienes la afectividad es el modo en que el entorno nos afecta en nuestro interior es decir, es nuestra capacidad de respuesta sentimental ante los diferentes estímulos del medio. Éstos puede ser internos (pensamientos, recuerdos, imaginación etc.) o también externos (provocados por una situación o por las conductas de los otros (Soler y Conangla, 2005). Los estímulos tendrán mayor o menor influencia en el estado y en el comportamiento del individuo, según la valoración subjetiva que éste realice de los mismos. En este sentido, Arregui y Choza (1995) afirman que, la afectividad es el resultado de la valoración del mundo, de la valoración subjetiva que hace una persona de un hecho concreto.

Dentro de este orden de ideas, las principales características que definen la afectividad son según Rojas (1993):

- Su naturaleza subjetiva e interna, que dificulta la comunicación del estado afectivo.
- Las sensaciones bipolares que provoca en el interior del sujeto (amor-desamor, alegría-tristeza, rechazo-aceptación).
- Su manifestación externa, que se ve reflejada en el estado de ánimo del individuo y que se expresa a través de las emociones, los sentimientos, las pasiones y las motivaciones.
- Su incidencia en la personalidad y en la memoria del individuo, que será más o menos persistente, según la duración que tengan las *vivencias* y su intensidad.

Por otro lado, para Le Breton (1999) la afectividad abarca tanto los aspectos interpersonales como los intrapersonales. Según este autor, la afectividad es el eco que resuena en el interior del individuo, resultado de la relación que mantiene tanto consigo mismo, como con el entorno que le

rodea. Es la manera de reconocerse a uno mismo y a los demás, y de poder compartir vivencias similares.

2.2. LA AFECTIVIDAD: UN SISTEMA COMPLEJO

Resulta así mismo interesante para entender este concepto, el análisis de la afectividad que realiza Miguel de Zubiría, en su obra *La afectividad humana* (2006). De Zubiría (2006) expone que la afectividad está compuesta por diferentes operaciones, elementos e instrumentos, conformando un sistema complejo.

2.2.1. Las operaciones afectivas

Para este autor, las operaciones fundamentales de la afectividad son:

- **Valorar** es la operación que nos permite asignarle un valor cualitativo (positivo o negativo) y subjetivo a determinadas situaciones, objetos, conductas, etc.
- **Optar** es la capacidad para elegir entre las distintas posibilidades que ofrece la vida y tomar la mejor decisión, en función de nuestra valoración de la realidad.
- **Motivar** es la operación que nos incita a la acción, a actuar en consecuencia a nuestras valoraciones iniciales y decisiones.

Según De Zubiría (2006), la operación más importante de la afectividad es la valoración, ya que siempre estamos realizando valoraciones de la realidad que nos envuelve. Nuestras decisiones y acciones parten de esta operación, constituyen la base del sistema afectivo.

2.2.2. Tipos de afectividad

Tomando como base la teoría de los tres mundos de Karl Popper, De Zubiría (2006) considera la existencia de tres tipos de realidades o mundos, que dan lugar a diferentes tipos de afectividad:

- 1. La Afectividad Práxica:** Valora y opta ante las realidades objetivas del mundo 1, que es el mundo de las cosas materiales, de lo físico. Integra tanto a los seres vivos, como a los objetos.
- 2. La Afectividad Psicológica:** Valora y opta ante realidades subjetivas del mundo 2, que es el mundo de los pensamientos, los sentimientos, las ilusiones, las palabras etc.
- 3. La Afectividad Cultural:** Valora y opta ante realidades del mundo 3, que es el mundo cultural, de las creencias y valores. Incluye el conocimiento, la ciencia, el arte y la ética.

Según de Zubiría (2006), cada uno de nosotros optamos por darle mayor valor a un tipo de realidad y con ello, marcamos la dirección de nuestra existencia. No obstante, la afectividad psicológica es la más importante de las tres, ya que condiciona de un modo u otro, la valoración de las otras dos. Es también, la más difícil de valorar, por tratarse de una realidad subjetiva y por tanto, no transparente, en donde la mente tiene que realizar sus propias inferencias, aún

asumiendo como afirmaba Freud, la posibilidad de equivocarse. La afectividad psicológica interviene en toda situación que exija valorar u optar ante otros o ante uno mismo. Para poder realizar estas operaciones, el individuo necesita desarrollar diferentes competencias afectivas.

2.2.3. Competencias afectivas

Las competencias afectivas forman parte del resto de competencias básicas que capacitan al ser humano para desenvolverse eficazmente en la sociedad. Suponen la adquisición a lo largo de la vida, de conocimientos prácticos, de habilidades sociales, de motivaciones, de valores éticos, de actitudes y de comportamientos combinados para logra una acción eficaz.

Para De Zubiría (2006) las competencias afectivas pueden ser interpersonales, socio-grupales e intrapersonales.

Las competencias afectivas interpersonales: son necesarias para conocer a las otras personas, valorarlas e interactuar con ellas de manera eficiente y positiva.

- El **conocimiento interpersonal** nos ayuda a entender las acciones de los otros y a predecir sus comportamientos futuros. Este conocimiento se obtiene a través de *escuchar* qué dice la persona sobre sí misma o preguntar a otras personas cercanas a ella; *observar* a la persona en diferentes situaciones y contextos y *deducir* los comportamientos que verifiquen o invaliden nuestros conocimientos a cerca de ella.
- La **valoración interpersonal** nos permite establecer y conservar relaciones significativas con las personas que nos rodean, así como determinar aquellas que impiden nuestro desarrollo y crecimiento personal.
- La **interacción interpersonal** se realiza mediante la puesta en escena de una serie de destrezas o habilidades sociales. Éstas son “un amplio conjunto de conductas, tanto verbales como no verbales, que permiten a las personas iniciar y mantener relaciones saludables con los demás” (Martínez-Otero, 2007, p. 213).

El aprendizaje de las habilidades sociales es una de las responsabilidades de la escuela, junto a la familia y en coordinación con ella. Son necesarias para saber que comportamiento es adecuado o no, en función del grupo social y/o de la situación en que se encuentre el sujeto (Monjas, 1998; Ballesteros y Gil, 2002). Este aprendizaje capacita al alumno para superar y resolver los conflictos derivados de sus interacciones sociales (Pujolàs, 2008).

En la etapa de Educación Infantil, el entrenamiento de las habilidades sociales no ha recibido la atención que se merece. Su aplicación se ha limitado a intervenciones puntuales en niños con graves problemas de adaptación y de conducta. Sin embargo, en los últimos años se está empezando a considerar su importancia para la formación integral del niño, y se han implantado

programas para su desarrollo. Un ejemplo de estos programas es el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS, 1996), que ha demostrado su validez en diversas investigaciones (Monjas, 1992; Verdugo, Monjas y Arias, 1992, citados en C.I.D.E., 2000). Este modelo de entrenamiento está diseñado para su utilización en las aulas de Infantil, Primaria y Secundaria y utiliza técnicas de intervención cognitivas y afectivas. Comprende 30 habilidades agrupadas en seis áreas que se resumen a continuación:

Tabla 2.1. Áreas y habilidades sociales.

Habilidades básicas de interacción social <ul style="list-style-type: none"> • Sonreír y reír • Saludar • Presentaciones • Favores • Cortesía y amabilidad 	Habilidades para hacer amigos <ul style="list-style-type: none"> • Alabar y reforzar a los otros • Jugar con otros • Ayudar • Cooperar y compartir 	Habilidades conversacionales <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar, mantener y terminar conversaciones • Unirse a las conversaciones de otros • Conversaciones en grupo
Habilidades relacionadas con sentimientos y emociones <ul style="list-style-type: none"> • Expresar autoafirmaciones positivas • Expresar y recibir emociones • Defender las opiniones y los derechos propios 	Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales <ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemas interpersonales • Buscar soluciones • Anticipar consecuencias • Elegir y probar una solución 	Habilidades para relacionarse con adultos <ul style="list-style-type: none"> • Cortesía con adulto • Refuerzo al adulto • Conversar con un adulto • Solucionar problemas con adultos • Peticiones del adulto

Elaboración propia. Fuente (PEHIS, 1996)

Las competencias afectivas socio-grupales: permiten el conocimiento, la valoración y la interacción grupal.

- El **conocimiento socio-grupal** contribuye a que el sujeto sea aceptado y reconocido por el grupo al que pertenece o en el que desea participar.
- La **valoración socio-grupal** ayuda al sujeto a evaluar las acciones y comportamientos del grupo y a decidir su participación en las actividades del mismo.
- La **interacción socio-grupal** se realiza mediante en la puesta en práctica de las habilidades interpersonales, reguladas por los valores y principios aceptados por un determinado grupo, en función del rol que desempeñe el sujeto dentro de él.

Como ya se ha comentado, la valoración es el elemento esencial del que parte la afectividad, por lo que no puede eludirse la importancia que los valores tienen en la regulación del

comportamiento personal y social. Aunque existen muchas discrepancias axiológicas a la hora de conceptualizar este término, puede entenderse que los valores son “creencias o convicciones profundas sobre las cosas, los demás y sobre uno mismo, que guían la existencia humana, en función de los cuales toma sus propias decisiones” (Ortega y Gasset, 1973, p.13).

Los valores tienen carácter dual es decir, a cada valor positivo le corresponde un antivalor negativo. Además pueden ordenarse jerárquicamente. En todas las sociedades algunos valores tienen más peso o relevancias que otros. Del mismo modo, cada individuo crea su propia jerarquía de valores, que se va construyendo en su proceso de socialización. Su vida se va definir en función de los valores que elija, lo que conformará su personalidad y por tanto, su identidad. Estos valores son considerados *valores individuales*.

Por otro lado, los *valores sociales* son aquellos que rigen las normas de la sociedad y que orientan las actitudes de los individuos que en ella conviven. (Penas, 2008).

Los valores no puede desligarse de la educación. Sin una educación adecuada, el niño no tendría la oportunidad de conocer los valores por los que debe guiar su conducta. Por otro lado, todo acto educativo conlleva ya sea explícita o implícitamente, una transmisión de valores, porque los valores son inherentes al ser humano. Los valores explícitos aparecen en la acción didáctica, en función de la programación de contenidos. No se materializan en un área curricular concreta, sino en los contenidos actitudinales de todas las áreas curriculares y generalmente, se engloban en los ejes transversales. Los valores implícitos son el resultado del clima de la clase y de la interacción entre el maestro y alumno (Aranda, 2003). Por último, la educación en valores es una necesidad inexorable, ya que capacita a la persona para decidir, elegir y optar ante su proyecto de vida individual y social.

No obstante, dada la gran variedad de valores identificados desde diferentes perspectivas axiológicas, cabría preguntarse qué valores se deben priorizar desde el Sistema Educativo. En el modelo axiológico de educación integral, propuesto por Gervilla (2008) se resaltan los siguientes valores:

Tabla 2.2. Modelo axiológico de educación integral.

VALORES	Descripción
<i>El ser humano como animal de inteligencia emocional</i>	
Corporales	Valores relacionados con el cuidado del cuerpo, hábitos de salud e higiene corporal.
Intelectuales	Valores unidos al conocimiento, al razonamiento, a la inteligencia, a las estrategias de pensamiento y aprendizaje.
Afectivos	Conocimiento y desarrollo de las capacidades de valoración personal, motivación, interés, equilibrio emocional y afectivo.
<i>El hombre como ser singular y libre en sus decisiones</i>	
Individuales	Conciencia, intimidad, individualidad y singularidad de cada persona.
liberadores	Capacidad para elegir, decidir, realizar y aceptar por sí mismo con el fin de autorrealizarse y perfeccionarse.
Morales	Sistemas de valores éticos que se ocupan de la bondad o malicia de las acciones humanas, atendiendo al fin o al deber.
Volitivos	Capacidad para tomar decisiones sin ser sometido a coacción alguna, o bien superando dichas imposiciones, implica el esfuerzo, la superación personal, el compromiso.
<i>La apertura o naturaleza relacional de los humanos</i>	
Sociales	Valores de la convivencia democrática, que afectan a las relaciones personales e institucionales.
Ecológicos	Conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente
Instrumentales	Valores que se estiman por los beneficios que reportan.
Estéticos	Valores deseables por su belleza en alguna o algunas de sus manifestaciones de la naturaleza, de las personas o del arte.
Trascendentes	Valores que aluden directamente al sentido último de la vida o bien a las instituciones o acciones relacionadas con lo religioso.
<i>La persona como ser espacio-temporal</i>	
Espaciales	Valores que se refieren al lugar o espacio como algo positivo y deseable para un mejor desarrollo de la vida humana, bien para el individuo o para la colectividad.
Temporales	Valores que relacionan el tiempo con un bien que agrada.

Elaboración propia. Fuente (Gervilla,2008)

Según este modelo, cada uno de estos valores deriva de las distintas facultades y dimensiones de la persona, por lo que para que la educación se realice de forma integral y armónica deben de contemplarse en las diferentes propuestas curriculares.

Las competencias afectivas intrapersonales: posibilitan el autoconocimiento, la estima y la autorregulación de uno mismo.

- El **autoconocimiento** o el conocimiento de uno mismo es ser consciente de las propias actividades y necesidades físicas, cognitivas, psicológicas y espirituales (Powel, 1989).
- **La autoestima** es la valoración que la persona se atribuye a sí misma (Martínez-Otero, 2007). Es la capacidad para evaluar positiva o negativamente las características individuales, a partir de la y de las experiencias propias y de la relación con los demás (Kostelnik y Whiren, citados en Turner, 1987). El modo en el que uno se siente como persona afecta decisivamente a todos

los aspectos de su experiencia, condicionando su pensamiento y la relación consigo mismo y con los demás.

- **La autorregulación** es la capacidad para regular la conducta y dirigirla en el sentido deseado, así como para inhibir acciones socialmente inaceptables y/o que están en conflicto con una meta personal. (Shaffer, 2000).

El desarrollo del autoconocimiento es un proceso complejo que comienza desde el nacimiento. Según Turner (1987) en este proceso intervienen distintos factores: el *temperamento* del niño que influye en su manera de responder a los distintos estímulos y en su relación con las personas (Thomas y Chess, citados en Turner 1987); la *motivación efectuante* que es la que impulsa al niño a explorar activamente su entorno y a manipular los objetos y las personas que se haya en él (White, 1960); la *comunicación* que le permite obtener una retroalimentación y conocer el grado de eficacia de sus acciones; y los hitos evolutivos que le capacitan cognitivamente para darse cuenta de su existencia en el mundo y para responder mejor a su entorno. De estos hitos, adquiere especial relevancia en el desarrollo del autoconocimiento, la *permanencia del objeto*, ya que es la capacidad que va a permitir al niño realizar representaciones mentales sobre los objetos aún cuando estos no estén presentes y comenzar a diferenciarse a sí mismo como *objeto* (Piaget, 2001). Con la adquisición del pensamiento simbólico y del lenguaje, el niño comienza a crear significados y por tanto, es capaz de simbolizar la imagen de sí mismo.

La interacción que mantiene el niño con los adultos es determinante para que pueda obtener información, madurar y adquirir la percepción del yo como ser diferenciado de los demás (Harter, 1999). Una vez que el niño se percibe como ser (Fairbairn, citado en Turner, 1987) comienza a darse cuenta de lo que puede hacer por sí mismo y a definirse como persona (autoconcepto), en función de lo que siente, lo que piensa y de su capacidad de acción y de respuesta a las exigencias del entorno. Las respuestas de los adultos a sus acciones contribuyen a que el niño desarrolle un sentimiento de competencia o incompetencia y por lo tanto, una autoestima positiva o negativa. Para Branden (1987) no hay juicio de valor en la persona humana y factor más decisivo en su desarrollo psicológico, social y motivacional, que la evaluación que uno hace de sí mismo. De esta valoración, depende en gran parte la realización del potencial personal y los logros en la vida.

Desde la perspectiva de Alcántara (2003), la autoestima influye en el rendimiento académico y en el aprendizaje. El niño que tiene una autoestima positiva está más receptivo para adquirir nuevos conocimientos. Confía en sus posibilidades y es más creativo a la hora de encontrar dentro de sí, los recursos para superar las dificultades personales, los problemas y los fracasos.

La seguridad y confianza en sí mismo le animan a tomar sus propias decisiones y a ser más autónomo en sus tareas. También, le permite comprometerse y aceptar las responsabilidades inherentes al compromiso. Con ello, garantiza su proyección futura al sentirse capaz de perseguir

metas superiores. Por otro lado, el respeto y el aprecio hacia uno mismo es la base necesaria para poder relacionarse de forma adecuada con los demás. Una baja autoestima conlleva problemas de relación social y también, fallos en la atención y la concentración del alumno, lo que termina influyendo notablemente en su rendimiento.

La autoestima se desarrolla gradualmente durante toda la vida, y se va modificando en base a las sucesivas valoraciones que hace el individuo de sus experiencias y a los intercambios que recibe de sus relaciones interpersonales (Wilber, 1995). Autores como Branden (1987) y Satir (1975), consideran que una de las influencias más relevantes en la formación de la autoestima es la calidad de la relación entre el niño y las figuras primarias que se encargan de él. Las características de crianza de los padres influyen en gran medida en la relación con su hijo, y por tanto, en la formación de su autoconcepto y autoestima. Los padres se convierten en modelos a seguir para sus hijos. La forma de relacionarse consigo mismo y con los demás, es observado e imitado por el niño y acaba siendo en parte interiorizado. Además, a través de sus palabras, actitudes, gestos y conductas proyectan una imagen y una opinión del niño, que éste acaba por asimilar.

El conocimiento de sí mismo, de las capacidades, de los intereses y de las actitudes personales es el medio para llegar a la autorregulación. Para Flores (2005), la autorregulación es una competencia necesaria para mantener relaciones saludables con los demás, ya que permite la expresión adecuada de emociones e impulsos dentro de unos límites de respeto para con el otro y de acuerdo con la situación que se afronta. Por otro lado, supone la capacidad para detectar las necesidades personales, formular o asumir metas, perseverar en su intento y establecer los objetivos que permitan su satisfacción. Una persona con capacidad de autorregulación tiene mejor capacidad de espera, afronta positivamente las situaciones difíciles y tiene mayor resistencia a la frustración o al fracaso.

El proceso de formación de la autorregulación comienza en la infancia. En los primeros meses de vida el niño actúa por impulso y deseos inmediatos, no tiene desarrollado el autocontrol de su conducta. Conforme va evolucionando cognitivamente, y gracias a la regulación externa proporcionada por los adultos, va entrenando esta capacidad. El tipo de refuerzo que utilicen los adultos, la manera de adaptarse a su temperamento y de responder a sus necesidades, así como las órdenes y las rutinas que le impongan influirán de forma decisiva en el grado de autorregulación que adquiera el niño.

El planteamiento de las competencias afectivas, desarrollado por De Zubiría (2006), sigue la misma línea teórica que el de *inteligencias personales*, propuesto por Howard Gardner en su obra *Inteligencias múltiples* (1995) y el de *competencias emocionales* difundido ampliamente por Goleman en el *best seller* *La inteligencia emocional* (1995).

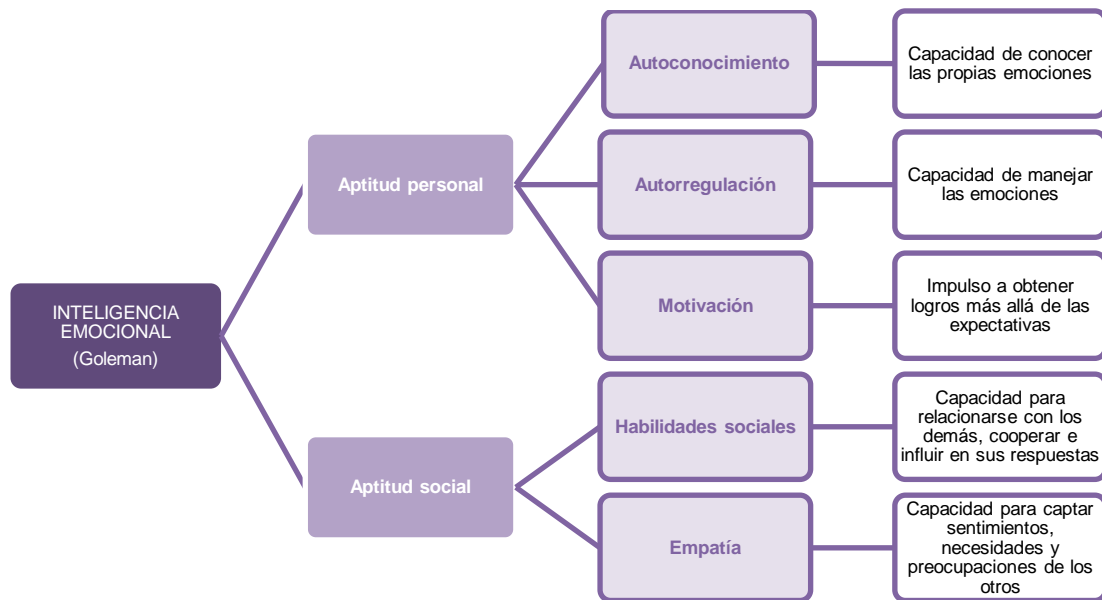
Gadner (1995), en su teoría de las Inteligencias múltiples llega a identificar hasta nueve tipos de inteligencia diferentes, superando la visión de tradicional de inteligencia (Figura 3). Estas inteligencias son necesarias para hacer frente a las distintas situaciones de la vida y cada persona, las desarrollar en mayor o menor, en función de los valores de su cultura, de las oportunidades disponibles en su entorno y de las decisiones tomadas por el propio sujeto y por los seres de su entorno. La teoría de las Inteligencias múltiples aplicada al ámbito educativo, permite comprender las diferencias en las formas de aprendizaje de los alumnos, siendo conveniente conocer la inteligencia que predomina en cada alumno para potenciarla.

Figura 2.1. Inteligencias múltiples.



Elaboración propia. Fuente: Gadner (1995)

En el ámbito afectivo las inteligencia personales (interpersonal e intrapersonal) adquieren especial relevancia. Goleman (1995) por su parte, prefiere hablar de competencias o aptitudes personales y sociales, cuyo desarrollo da lugar a la inteligencia emocional (IE). Los elementos que configuran la IE según Goleman (1995), quedan resumidas en el siguiente esquema:

Figura 2.2. Elementos de la inteligencia emocional

Elaboración propia. Fuente (Goleman, 1995)

Aunque Goleman (1995) popularizó el concepto de IE, este término fue acuñado por primera vez por Salovey y Mayer (1990). El modelo de IE propuesto por Salovey y Mayer (1990) considera la IE como una habilidad mental que permite utilizar la información que proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo y con ello, para facilitar la resolución de problemas y la adaptación al medio. Estos autores basándose en las tesis de las inteligencias múltiples de Gardner, definen la IE en función de 4 dimensiones:

Figura 2.3. Dimensiones de la inteligencia emocional.

Elaboración propia. Fuente (Salovey y Mayer, 1990)

Martínez-Otero (2007) prefiere substituir el concepto de IE por el de *inteligencia afectiva*, por comprender que es un término mucho más amplio. Para este autor, la inteligencia afectiva es “la capacidad para conocer, expresar y gobernar la cognición y la afectividad” (p. 82). Por

consiguiente, implica no sólo identificar los procesos de pensamiento (metacognición), saber expresar lo que uno piensa y regular constructivamente este pensamiento, sino también, diferenciar e interpretar los fenómenos afectivos, tanto propios como ajenos, expresarlos de forma que puedan entenderse correctamente y controlarlos para adecuarlos a las diferentes situaciones. La inteligencia afectiva repercute en todos los ámbitos de la vida por lo que es importante y necesaria desarrollarla (Martínez-Otero, 2007).

2.2.4. Principales mediadores afectivos

El entorno familiar y educativo juegan un papel trascendental en la construcción de la personalidad de un individuo y en la formación de su autoestima.

La familia: La afectividad comienza en el seno familiar. La familia supone el primer contexto de socialización, es decir, el primer lugar en el que el niño aprende a interactuar con los demás y a desarrollar sus competencias interpersonales. La familia además de cubrir las necesidades básicas, inculca a los niños las normas, los valores y las conductas más apropiadas que le permitirán su integración en la sociedad.

Es también, en el seno familiar donde comienzan a establecerse los primeros vínculos afectivos. Según Bowlby y Ainsworth (citados en Turner, 1987), el vínculo más importante en el desarrollo humano es el que une al niño con su madre o con su cuidador principal. Los cuidados constantes y la proximidad entre el niño y su cuidador empuja al apego. Bowlby (1986) expone que el apego es una respuesta adaptativa básica. El apego con la figura materna proporciona al niño una base segura para explorar su entorno y además de garantizar su supervivencia, le aporta bienestar y apoyo emocional. Según la teoría del apego de Bowlby (1986), la calidad de los vínculos afectivos tempranos ejerce una notable influencia en la formación de los modelos mentales operativos del niño, pudiendo favorecer o interferir en su desarrollo emocional y cognitivo. Estos modelos le servirán de referencia en el futuro, para apreciar las nuevas situaciones y la vez para orientar su conducta.

La escuela: En la generación de los esquemas mentales, en la construcción de la personalidad y en la transmisión de valores, el entorno escolar juega también, un papel decisivo. Al entrar en la escuela, el niño tiene la oportunidad de interactuar con otros adultos y con sus iguales. Estas relaciones le permitirán confirmar o modificar la imagen que sobre sí mismo se había formado en el seno familiar. La escuela siempre que ofrezca un entorno de seguridad, afectividad y atención a las necesidades particulares de cada niño, se convierte en un ámbito particularmente adecuado para aumentar el conocimiento de sí mismo y el desarrollo de la autonomía personal (R.D. 1630/2006).

Los resultados escolares y los comentarios que recibe el alumno de sus profesores y de sus compañeros condicionan la opinión que tiene de sí mismo (Cubero y Moreno, citado en Martínez-Otero, 2007). Por otro lado, diferentes estudios (Rosenthal y Jacobson; Navas, Sampascual y Castejón, citados en Martínez-Otero, 2007) han demostrado que tanto las relaciones que el maestro establece con sus alumno como las expectativas de los maestros en el rendimiento de los alumnos condicionan e influyen tanto en los resultados académicos, como en la formación de su autoconcepto.

2.2.5. Instrumentos y expresiones de la afectividad

Es fácil constatar como de forma sistemática se utiliza un gran número de términos para referirse a los procesos afectivos. La mayoría de los autores consultados coinciden en afirmar que, es necesario establecer una clara diferencia entre la afectividad y sus manifestaciones. Como todo lo que acontece al terreno de la subjetividad, existen notables controversias a la hora de definir y contextualizar cada una de las expresiones afectivas. La gran proliferación de trabajos en este ámbito hace difícil decantarse por una única definición ya que, se corre el riesgo de equivocarse. La búsqueda bibliográfica realizada, ofrece cierta panorámica para elegir aquellas en las que más consenso existe entre los autores. En el terreno anglosajón es frecuente encontrar la palabra emoción y sentimiento como sinónimo de afectividad. Desde la perspectiva que aquí se adopta y siguiendo a De Zubiría (2006), Marina (1996), Martínez-Valero (2007) y Rojas (1993) se ha preferido utilizar el concepto de afectividad por comprender que, es un término más amplio que incluye dentro de sí otros fenómenos afectivos, entre ellos las emociones y los sentimientos.

Las emociones: Las emociones son la respuesta que el organismo desarrolla frente a un estímulo potencialmente peligroso para su supervivencia (Damasio, 2005). Se producen de forma repentina, duran un corto periodo de tiempo y comprenden una serie de repercusiones visibles psicocorporales, (gestos, tono de la voz, ritmo cardiaco...). Estos cambios corporales sitúan al organismo en condiciones más propicias para la supervivencia y el bienestar. (Damasio, 2005).

De acuerdo con Damasio (2005) las emociones cumplen las siguientes funciones:

- **Función adaptativa:** La principal función de las emociones es la adaptación a las exigencias del entorno, como premisa básica para la supervivencia. Según Damasio (2005) son nuestro sistema de alarma, nos avisan de los estímulos peligrosos que debemos evitar y a los que debemos acercarnos.
- **Función motivacional:** Preparan para la acción y nos orientan hacia nuestros objetivos.
- **Función social:** Comunican el estado de ánimo de las personas, permitiendo predecir el comportamiento que van a desarrollar.

Por otro lado, tampoco existe consenso a la hora de clasificar las emociones. Para Damasio (2005) se puede distinguir los siguientes tipos de emociones:

Tabla 2.3. Clasificación de emociones I

Emociones primarias	Emociones secundarias o sociales	Emociones de fondo
<ul style="list-style-type: none"> Emociones comunes a todos los individuos, independientemente de los factores socioculturales. Aparecen desde la temprana infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> Comienzan a surgir entre los 2 y los 3 años. Dependen del entorno social y cultural del individuo. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflejan el estado anímico momentáneo de una persona. Están relacionados con el bienestar, malestar general, calma o tensión.

Elaboración Propia. Fuente (Damasio, 2005)

Rafael Bisquerra (2008) y Goleman (1995) clasifican las emociones según el grado en que afectan al comportamiento del sujeto: Así distinguen entre:

Tabla 2.4. Clasificación de emociones II

Emociones positivas	Emociones negativas	Emociones ambiguas o neutras
<ul style="list-style-type: none"> Ayudan a solucionar problemas y nos producen sensaciones agradables. Producen sensaciones agradables 	<ul style="list-style-type: none"> Son peligrosas para la salud física, mental y social de una persona por su excesiva frecuencia, intensidad o duración. Provocan insatisfacción y son desagradables 	<ul style="list-style-type: none"> No son positivas o negativas Pueden ser ambas según las circunstancias

Elaboración propia. Fuente (Bisquerra, 2008; Goleman, 1995)

No obstante, según Soler y Conangla (2005) no hay emociones positivas o negativas, ni buenas o malas, lo importante es saber interpretarlas y gestionarlas adecuadamente. Todas las emociones son importantes porque nos proporcionan información significativa para vivir de forma más equilibrada y adaptada a las circunstancias. Nos permiten tomar conciencia de las conductas que nos facilitan o nos bloquean la vida, de cómo nos relacionamos con los demás y con nosotros mismos y nos ayudan a efectuar las oportunas modificaciones.

Plutchick (citado en Bisquerra, 2009) distingue entre emociones primarias y emociones complejas. Para este autor existen ocho emociones primarias bipolares: la alegría frente a la tristeza, la ira contra el miedo, el agrado (o confianza) frente al rechazo (o disgusto o asco), y la

sorpresa frente a la expectativa (o anticipación). Estas emociones primarias se pueden expresar en diferentes intensidades y se pueden mezclar entre sí, para formar nuevas emociones, que él denomina *emociones complejas*.

Los sentimientos: Son representaciones o imágenes mentales de las emociones y de sus resultados en el organismo. Son emociones que se prolongan en el tiempo (Bisquerra, 2008). Según Damasio (2005), el sentimiento no refleja la percepción del acontecimiento que puede desencadenar la emoción, sino la percepción del cambio corporal cuando ésta se produce. Cuando los resultados de las emociones se manifiestan en el cerebro, tienen lugar los sentimientos. En el momento que somos conscientes de las alteraciones de nuestro cuerpo, al recibir el estímulo, la emoción se convierte en sentimiento. Por tanto, son posteriores a las emociones, más complejos, estables y duraderos, pero menos intensos que éstas. Mientras las emociones se manifiestan en el cuerpo, los sentimientos se producen en la mente y por lo tanto no son visibles. Sin embargo, afirma Damasio (2003) que aunque todas las emociones generan sentimientos, no todos los sentimientos se originan en las emociones. Las ideas, el pensamiento también provoca sentimientos y viceversa.

Aunque la mayoría de las investigaciones se han decantado por el estudio de las emociones y de los sentimientos, autores como Rojas (1993), Martínez-Valero (2007) y de Zubiria (2006) reflejan la existencia de otras experiencias afectivas:

Las pasiones: son respuestas afectivas ante un estímulo. Se diferencian de los dos estados anteriores por tener mayor grado de intensidad y por la dependencia que generan de la voluntad. Las pasiones impulsan al individuo a actuar incluso en contra de su voluntad. Las pasiones tienden a alterar la percepción de la realidad, sobrevalorando aquello que apasiona al individuo y rechazando aquello que está en posición opuesta (Rojas, 1993).

Las motivaciones: son el conjunto de factores internos y externos que incitan al sujeto a la acción y le ayudan a alcanzar sus propias metas (García Hoz, citado en Bernardo, 2004). Para Maslow (1991), la motivación aparece en el momento que el hombre desea ver cubiertas sus necesidades. Estas necesidades, siguen un orden jerárquico que Maslow ejemplifica con una pirámide. Según este autor, el hombre para sobrevivir necesita cubrir en primer lugar, sus necesidades biológicas y/o fisiológicas (hambre, sed, descanso, respiración etc.). Estas necesidades se encontrarían en la base de la pirámide. A medida que, la persona logra controlar sus necesidades básicas aparecen gradualmente necesidades de orden superior. Así siente la necesidad de seguridad y protección y en una fase posterior la necesidad de relacionarse con otros seres de su misma especie, sentirse aceptado y participar en la sociedad de la que forma parte. En la cúspide de la pirámide se encontrarían las necesidades relacionadas con la autorrealización, la cual consiste en haber desarrollado con total plenitud las potencialidades inherentes a cada ser humano.

Para García Hoz (citado en Carrasco, 2004) las principales motivaciones que mueven al ser humano a la acción son:

- **El deseo o necesidad de seguridad.** Apunta a la necesidad de conservación del ser.
- **El sentimiento o necesidad de dignidad.** Busca la razón de la vida humana. Este sentimiento está íntimamente relacionado con el concepto de autoconocimiento, autoconcepto y autoestima.
- **La necesidad de solidaridad.** Es el amor como motivación. Es la necesidad de escuchar, de comunicarse y de abrirse a otros, así como de ayudarles.

Tanto la necesidad de seguridad como la de dignidad se apoyan en la necesidad de solidaridad ya que según (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007) “El hombre se siente verdaderamente digno cuando da algo a los otros; en el dar se halla una de las respuestas a la gran pregunta de por qué o para qué vive el hombre” (p. 34).

En el ámbito escolar la motivación desempeña un papel decisivo. Gadner (1985) identifica tres componentes de la motivación: el *entorno*, el *esfuerzo*, y el *deseo* por alcanzar el objetivo. Todos estos factores inciden en la autoestima y repercuten en la motivación que el alumno tenga por aprender. De este modo, Rosenthal (citado en Bernardo, 2004) afirma que el alumno responde a lo que el entorno espera de él, es lo que se denomina *profecías autocumplidas*. Las actitudes de los profesores hacia sus alumnos, los juicios estereotipados y las expectativas afectan al comportamiento de éstos, por lo que puede con ello, contribuir al éxito o al fracaso. En este sentido, es conveniente huir de los estereotipos y creer en las posibilidades de los alumnos. Con sus comentarios el profesor puede modificar las atribuciones que el alumno realiza sobre sus capacidades (Heider, citado en Bernardo, 2004), así como aumentar la necesidad de logro de los alumnos (McClelland, citado en Bernardo, 2004).

2.2.6. El lenguaje afectivo

La expresión de los distintos estados afectivos necesita de un lenguaje especial. El lenguaje es un medio imprescindible para que el sujeto pueda identificar y conocer sus propios sentimientos y los de los demás, así como para comprenderlos (Soler y Conangla, 2005). Este lenguaje da cauce de salida a las emociones y a los sentimientos, consiguiendo organizar el pensamiento y valorar lo más conveniente en cada momento. Afirma Marina (2006) que al ser capaces de relatar con palabras lo que ocurre en nuestro interior, somos capaces de comprenderlo mejor y de poner en orden nuestro caos interno.

No resulta fácil reconocer y verbalizar nuestros sentimientos y emociones pero el hecho de expresarlas y comunicarlas ayuda a dar solidez a la persona y a saber cómo debe responder ante las

diferentes situaciones. Además, nos acerca a las otras personas y nos permite mantener relaciones mejores y más positivas.

El léxico afectivo se aprende de forma progresiva, a través de las distintas experiencias de la vida y a través de los modelos otorgados por los diferentes mediadores afectivos. El niño, observando e imitando a las personas con las que convive, va aprendiendo a expresar lo que siente por medio del lenguaje verbal y no verbal. Las palabras forman el contenido del mensaje mientras que el lenguaje no verbal que las acompañan forma el contexto, la unión de ambas, dan sentido a la comunicación (Marina, 2006). No obstante, la mayor parte de la información afectiva-emocional que se transmite no está contenida en las palabras que se utilizan, sino en la forma de expresar estas palabras. El lenguaje no verbal es un fiel indicador de la condición emocional de las personas. Los gestos, las posturas, las inflexiones de la voz, las expresiones fáciles, la mirada, el espacio que dejan las personas entre sí, la rapidez o lentitud y coordinación de los movimientos etc., son señales que permiten identificar y transmitir una gran cantidad de información afectiva.

A medida que el individuo se desarrolla, adquiere la capacidad de controlar de forma consciente algunas de estas expresiones, pudiendo ejecutarlas o inhibirlas a voluntad. Sin embargo, el lenguaje no verbal opera a un nivel de conciencia muy bajo, siendo difícil de controlar e incluso de identificar, gran parte de estas expresiones corporales. Para ello, se requiere de unas ciertas habilidades intuitivas y también, de un cierto entrenamiento. Es importante adquirir un buen léxico para expresar la afectividad, porque cuanto más rico y variado sea el mundo de las experiencias emocionales que un sujeto es capaz de identificar, conocer, nombrar y explicar, más amplio será su repertorio de respuestas y más conocimiento tendrá de cómo le afectan a él las cosas y de cómo debe responder a una determinada situación (Hertfelder, 2005). De esta manera, las experiencias vitales tendrán mayor sentido y las personas ganarán en equilibrio y aumentarán su calidad de vida. Un buen bagaje del lenguaje afectivo sólo puede obtenerse por medio de una educación de la afectividad, una educación sistemática y planificada para impartir conocimientos y desarrollar habilidades relacionadas con esta dimensión.

2.3. LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN LA ETAPA DE INFANTIL

La explicación del entramado afectivo permite darse cuenta de la influencia y de la importancia que tiene la afectividad no sólo para el aprendizaje sino también, para el bienestar personal y social. Sobre la validez de estas consideraciones, resulta evidente que la educación de la misma ha de ser un aspecto fundamental de toda formación humana.

Debe señalarse que, la educación afectiva desde el entorno educativo es una alternativa para conseguir una educación más humanizada que, recupere en el quehacer educativo el encuentro amoroso entre el docente y el alumno, como forma de motivación intrínseca para las tareas de la

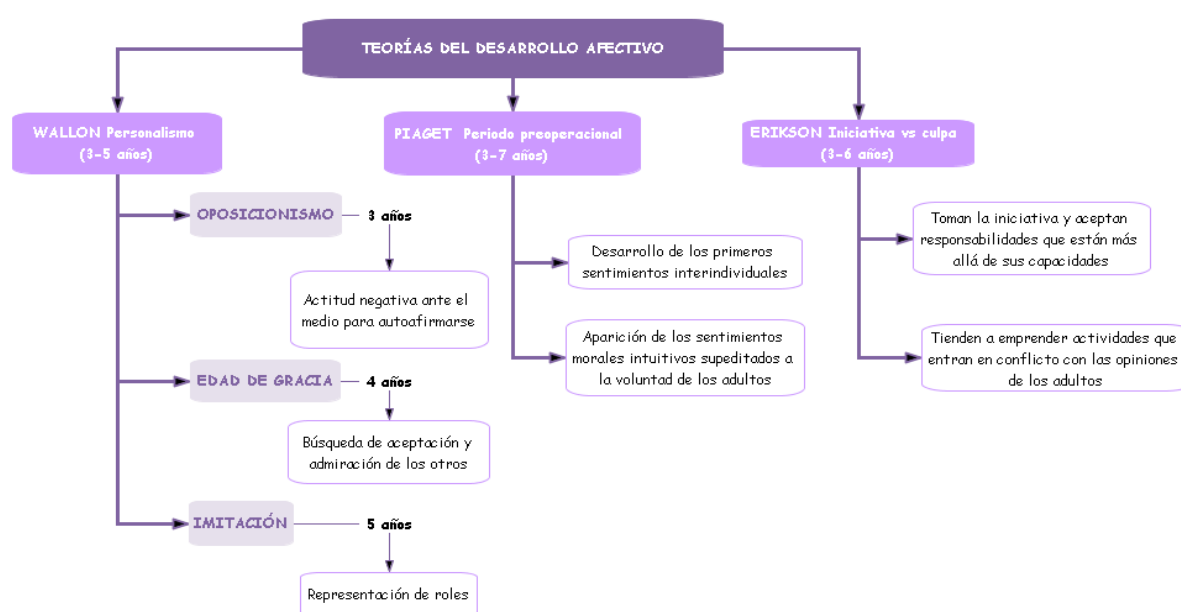
escuela pero también, como elemento clave para el desarrollo de actitudes y valores fundamentales, que permitan el vivir y el convivir (Toro, 2005).

Sin embargo, la educación afectiva no debe limitarse sólo a las manifestaciones de cariño, sino que como afirma Bisquerra (2008), su labor debe contemplar también, una necesaria *alfabetización emocional y/o afectiva*, es decir, el desarrollo de contenidos curriculares para que los alumnos adquieran y potencien las competencias afectivas y emocionales que les permitirán afrontar de forma activa, sus conflictos personales, las demandas sociales y su relación con los demás.

Para ello es necesario que los docentes conozcan las características principales por las que pasan los niños, en cada una de las etapas evolutivas. De esta manera, podrán entender mejor sus comportamientos y necesidades, adaptando sus respuestas a ellas.

Desde diferentes corrientes psicológicas se ha tratado de explicar el desarrollo afectivo. Dado que la propuesta de intervención se centra en el segundo ciclo de Infantil, se exponen de forma esquemática los principales hitos afectivos de este periodo evolutivo, según Wallon, Piaget y Erikson (citados en Turner, 1987):

Figura 2.4. Teorías del Desarrollo afectivo, etapa de 3 a 5 años.

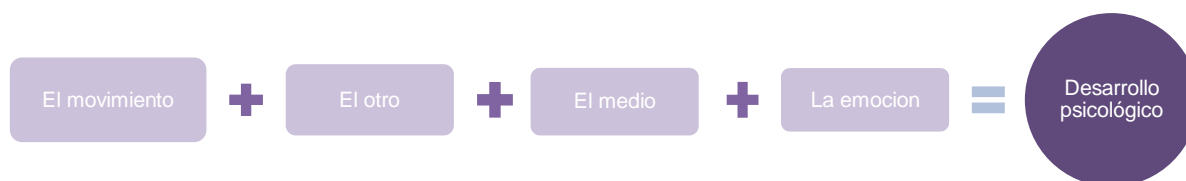


Elaboración propia. Fuente (Turner, 1987)

La mayoría de los autores coinciden en resaltar la importancia del componente social, aunque la diferencia estriba en el peso que cada uno le otorga a este factor. Por tanto, puede considerarse que el desarrollo afectivo va ligado necesariamente al desarrollo social y que ambos elementos deben trabajarse desde una educación que pretenda atender la dimensión afectiva del

alumno. No obstante, según Wallon (1976), además del contacto social existen otros factores que influirían en la evolución psicológica del niño, que se resumen en la siguiente figura, y que también deben de ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar un tratamiento curricular de la afectividad.

Figura 2.5. Factores que influyen en el desarrollo psicológico.



Elaboración propia. Fuente (Wallon, 1976)

El movimiento: En la etapa de educación Infantil el movimiento es uno de los vehículos que utilizan los niños para comunicarse y relacionarse con el mundo, así como para aprender a conocer su propio cuerpo, a utilizarlo como medio de expresión y de intervención en el medio.

El aprendizaje basado en el movimiento estimula el pensamiento crítico y cognitivo. Permite al niño la comprensión de sus propios sentimientos y emociones. Además desarrolla su capacidad para relacionarse con los demás, ya que el movimiento es la base del juego cooperativo.

El Real Decreto 1630/2006 no se pasa por alto este factor y afirma que entre los fines de la educación está el control con mayor precisión de los gestos y el movimiento del alumno. Asimismo, el cuerpo y el movimiento es el elemento esencial de los contenidos del Bloque 2, que detalla este documento.

El otro: En esta etapa evolutiva la formación de las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas está en plena efervescencia por lo que, las acciones del medio social ejercen un efecto mucho más significativo en los distintos procesos que dependen de estas estructuras (Vigostky, 1979). En este sentido, Wallon (1976) coincide con Vigotsky (1979) al afirmar que el niño es un ser social desde que nace y que, en la interacción con los demás va a residir la clave de su desarrollo. La vida social y la aceptación dentro del grupo aportan al niño la seguridad necesaria para explorar su entorno y sentimientos agradables que le reconfortan.

Uno de los aprendizajes más importantes que el niño tiene que realizar es aprender a vivir con los demás. El artículo 3 del currículo de Educación Infantil (R.D. 1630/2006) tiene en cuenta esta factor y establece que entre los objetivos de la educación debe encontrarse “aprender a relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y de relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (p. 474).

La emoción: La inmadurez cognitiva y madurativa de este periodo provoca grandes desequilibrios emocionales, debido a la contradicción entre los deseos internos y las respuestas del

medio y al incipiente aprendizaje de la autorregulación. Los niños deben ser guiados a fin de que pueden aprender a identificar, traducir y valor las emociones que sienten, canalizando sus afectos de forma no agresiva.

La educación debe proporcionar al niño las herramientas para que pueda alcanzar un desarrollo afectivo y emocional equilibrado, que le ayude a superar las incertidumbres y los problemas cotidianos de la vida. En este sentido, el currículo de esta etapa remarca que, entre los objetivos prioritarios educativos está “la identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás, así como el control progresivo de los propios sentimientos y emociones” (R.D.1630/2006, 477).

Por otro lado, la infancia es uno de los momentos de la vida donde las necesidades afectivas cobran mayor relevancia. Por ello, el currículo también se hace eco de esta necesidad y detalla que, “se atenderá, al desarrollo de la afectividad como dimensión esencial de la personalidad infantil”, lo que implica también, “ayudar al alumno a formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo a través de la interacción con los otros y del conocimiento corporal y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal” (R.D.1630/2006, 477)

El medio: Las interacciones con el medio social permiten ayudar al niño a desarrollar la capacidad para asumir con efectividad el rol asignado en cada grupo social. La educación debe dotar a los alumnos de las habilidades sociales y de los valores necesarios para comportarse de acuerdo a los valores aceptados por cada grupo social. Igualmente, éstos serán objetivos concretos del currículo de Infantil que expone que “el alumno aprenderá a conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio” (R.D. 1630/2006, 479).

Atendiendo a estas consideraciones nuestra propuesta de intervención desarrolla cada uno de estos elementos a partir de diferentes ejercicios de Biodanza, disciplina que combina el movimiento, la expresión corporal, la dramatización, la música y el encuentro con el grupo para provocar un aprendizaje significativo y el desarrollo de los potenciales del alumno.

2.4. BIODANZA: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVAD

2.4.1. ¿Qué es Biodanza?

El término Biodanza, que etimológicamente significa danza de la vida, fue adoptado por el antropólogo y sociólogo Rolando Toro Arnedo en la década de los 60. La Biodanza se sustenta en

los principios de la filosofía Biocéntrica, que considera la vida como centro, como lo realmente importante. La Biodanza puede ser considerada una pedagogía porque busca facilitar el desarrollo de los potenciales humanos. Toro (2000) considera que la danza es capaz de producir alteraciones fisiológicas que despiertan *potenciales adormecidos*.

El objetivo de la Biodanza no consiste sólo en danzar, sino en activar potenciales afectivos y de comunicación que conecten al ser humano consigo mismo, con el otro y con la naturaleza. Aunque la Biodanza tiene unos objetivos mucho más ambiciosos, pretende una nueva manera de percibir y entender la vida.

Toro (2000) define la Biodanza como “un sistema de integración humana, de renovación orgánica, de reeducación afectiva y de reaprendizaje de las funciones originarias de la vida” (p. 39). Para entender la definición que Rolando Toro hace de la Biodanza, es necesario analizar los distintos elementos que la componen:

- **Integración humana:** Es la capacidad de sentir, pensar y hacer de manera coherente, en contacto consigo mismo, con el otro y con el contexto del que forma parte.
- **Renovación orgánica:** Es la acción sobre la autorregulación orgánica, es decir, activar mediante la vivencia y la danza, los procesos de reparación y recuperación de las células del cuerpo.
- **Reeducación afectiva:** Es la unión con otras personas, a través del afecto y el movimiento.
- **Reaprendizaje de las funciones originarias:** Es volver a concederle importancia a nuestros instintos, ya que nos permiten conservar la vida y la evolución de nuestra especie. Para ello, hay que escuchar los ritmos e informaciones marcados por el propio cuerpo y adaptar nuestro estilo de vida a estos mensajes.

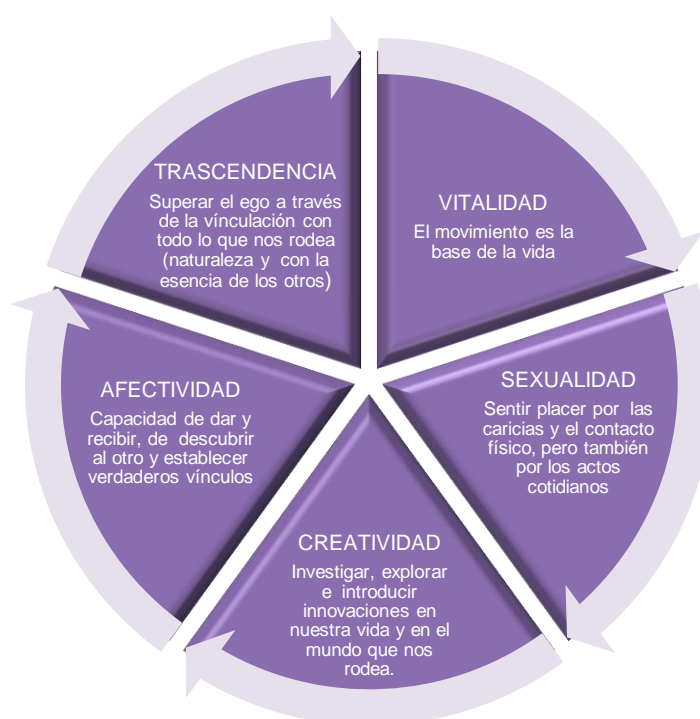
2.4.2. Principios fundamentales en Biodanza

Para alcanzar los objetivos antes expuestos, la Biodanza se basa en siete principios fundamentales que Toro (2000) denomina *poderes*. Según este autor, cada uno de ellos tiene por sí mismo, un efecto transformador.

1. **La música:** En Biodanza la música tiene una presencia central, ya que conduce a la vivencia y motiva el movimiento. La música permite la movilización de las emociones y sentimientos. A pesar de ser concebida dentro de un concepto cultural, trasciende este aspecto al hablar de las emociones y sentimientos. Puede inducir emociones de alegría, amor, ira, rabia, tristeza etc. Por eso, la elección de la música es fundamental y debe realizarse bajo criterios semánticos, ya que lo que interesa es la emoción que la música despierta y el grado de integración que pueda generar.

- 2. La danza integradora:** Es un conjunto de movimientos armónicos e integradores. Se trata de realizar movimientos conscientes, que nos ayuden a eliminar la frecuente disociación que existe entre la mente y el cuerpo.
- 3. La vivencia:** Las vivencias son las experiencias internas y subjetivas cuya principal finalidad es dotar de significado a los contenidos de la experiencia (Rojas, 1993). Es una experiencia vivida con gran intensidad. Según Toro (2000) es parar un instante, para reconocer las necesidades reales y otorgar valor aquello que realmente importa en la vida. De acuerdo con este autor, hay cinco caminos para experimentar las vivencias:

Figura 2.6. Caminos de la vivencia



Elaboración propia. Fuente. (Toro, 2000)

- 4. Caricia:** La caricia ocurre cuando toda la atención está volcada hacia la persona acariciada y existe una movilización del centro afectivo de quien da y quien recibe. Provoca placer y satisfacción. Nos permite una interacción real con el otro, ya que no existe caricia impuesta. En Biodanza, se utilizan las manos, los brazos, las miradas y las palabras para acariciar. Toro (2000) propone un nuevo tipo de relación basada en lo que él denomina *estética antropológica* que es “comunicar lo bello que existe en el otro, sin juzgar ni descalificar” (p.35).
- 5. Trance:** Aunque en nuestra cultura se asocia al misticismo, el estado de trance, es natural y necesario para todo ser humano. Es ofrecer a nuestro organismo la oportunidad de rebajar el estado permanente de vigilancia y tensión. El trance integrador posibilita la auto-percepción,

lo que genera una mayor consciencia corporal y ayuda a construir una autoimagen positiva, reforzando la autoestima.

6. **Expansión de conciencia:** La consciencia es nuestra capacidad de reconocer el mundo y a nosotros mismos. Sin embargo, nuestra percepción se limita a una pequeña parte de la realidad. No siempre somos conscientes de lo que hemos dicho o hecho, o de lo que nos rodea. Biodanza propone un proceso de desarrollo de la conciencia, a partir de la relación afectiva y apasionada con la realidad.
7. **El grupo:** El grupo es fundamental en la educación afectiva y también lo es en Biodanza. El ser humano es un ser social por naturaleza. Para su supervivencia y desarrollo necesita estar en contacto con otros seres. La calidad de la convivencia es un factor determinante en la construcción de su identidad, en su desarrollo cognitivo y en su salud. El trabajo en grupo, en Biodanza, permite la construcción de uniones afectivas y por consiguiente, mayor cohesión social.

2.4.3. Biodanza y afectividad

El objetivo de la Biodanza es el desarrollo integral del individuo y de sus potenciales. Los ejercicios de Biodanza para niños se estructuran para atender cada una de las dimensiones de su personalidad: motora (coordinación, elasticidad, eutonía etc.); afectiva (solidaridad, compañerismo, control y expresión emocional, sensibilidad); cognitiva (aumentar el conocimiento mediante la información aportada por los sentidos).

Según Mestre (2008) los ejercicios de Biodanza ayudan a los niños a desarrollar y a mejorar diversos aspectos del área afectiva, entre ellos:

- El aumento de la confianza y de la autoestima.
- Disminuir el grado de timidez y de miedos que impiden al niño avanzar con normalidad y desarrollarse.
- Expresar sus emociones y aumentar su capacidad de control sobre las mismas.
- Canalizar su agresividad.
- Armonizar los pensamientos, los sentimientos y las acciones.
- Aumentar su capacidad de concentración y de conciencia.
- Desarrollar una comunicación afectiva que le ayudarán a relacionarse mejor en la familia y en el aula.

Por otro lado, la práctica de la Biodanza también contribuye a mejorar el esquema corporal, la capacidad de concentración y de creatividad del alumnado

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. INTRODUCCIÓN

A partir de la identificación de una necesidad educativa, como es la atención a la dimensión afectiva del alumnado, se ha realizado una revisión bibliográfica, con la que se ha podido conocer y comprender los elementos que configuran el sistema afectivo y las implicaciones de éste, sobre el aprendizaje y sobre la relación del individuo consigo mismo y con los demás. Además, se ha expuesto la Biodanza como una nueva herramienta educativa, que favorece el desarrollo de los potenciales de la persona, mejorando sus competencias afectivas y cognitivas. No obstante, se considera conveniente para fundamentar la propuesta de intervención, realizar un sondeo entre el profesorado de Infantil. De esta manera, se puede conocer mejor la realidad de la educación afectiva en la práctica diaria, el interés del de los docentes en programas que contemplen contenidos referidos al ámbito afectivo, así como sus necesidades formativas en dicha dimensión. La investigación ha seguido el siguiente procedimiento:

Figura 3.1. Fases de la investigación empírica



Fuente: Elaboración Propia

3.2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo de investigación es conocer la opinión de los docentes respecto a la atención de la educación afectiva en la escuela. Para ello, se ha elaborado un cuestionario con la finalidad de:

- Determinar la importancia que, dentro del currículum de Infantil, concede el profesorado a la educación afectivo-emocional (AE).
- Evaluar el interés de implantar programas afectivo-emocionales en el aula así como, la necesidad de contar con la colaboración y la participación de la familia en el desarrollo de los mismos.
- Definir la formación del profesorado en relación con la educación afectiva y/o emocional.
- Valorar el nivel de competencia auto-percibida del profesorado para desarrollar programas que contemplen la dimensión afectiva emocional
- Identificar la necesidad de formación de los docentes relacionada con las competencias afectivas y emocionales.

3.3. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.3.1. *Diseño metodológico*

Para poder cumplir con los objetivos propuestos inicialmente se han realizado dos tipos de estudio: en primer lugar, una investigación bibliográfica, con la que se ha elaborado el marco teórico, recogido en el capítulo II. Para llevar a cabo esta investigación, se ha recurrido a fuentes de carácter documental, tales como libros, artículos y ensayos de revistas científicas y universitarias. Durante la consulta bibliográfica se ha podido contrastar la complejidad y subjetividad del sistema afectivo, que se manifiesta por la multiplicidad de teorías e interpretaciones existentes. En segundo lugar, se ha realizado un estudio de campo, con el objetivo de conocer la opinión que los docentes de Infantil tienen sobre la educación de la afectividad y la detección de necesidades formativas referentes a esta dimensión. El análisis de los datos bibliográficos, de las respuestas y conclusiones que de éstas se deriven, servirán de base para impulsar el diseño de actividades específicas, con las que atender la dimensión afectiva del educando.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003), el diseño metodológico seguido en esta investigación se ha basado en un estudio exploratorio-descriptivo no experimental. Exploratorio porque se pretende conocer la opinión del profesorado sobre la educación afectiva y emocional y no demostrar ninguna hipótesis inicial. Descriptivo porque se detallarán determinados datos, por lo que puede considerarse además que, parte de un enfoque cuantitativo, ya que se realizará un análisis y medición de los mismos. Por último, es no experimental porque no se va intervenir en ninguna de las variables. Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestro no aleatorio accidental, también conocido como incidental ya que, la proximidad y la facilidad de entablar contacto ha sido el único criterio de selección.

3.3.2. *Diseño del cuestionario*

Tras la revisión literaria y la determinación de objetivos e indicadores a estudiar, se ha elaborado un cuestionario para la realización del muestreo. Este cuestionario está precedido por una carta explicativa en la que se detallan las razones que impulsan la investigación y donde se solicita la participación del profesorado de Infantil en la misma. En la carta se ha agradecido de antemano la colaboración de los docentes y se han especificado los datos necesarios, para que puedan ponerse en contacto con el investigador, en caso de necesitar alguna precisión. Ambos documentos se pueden consultar en el apéndice documental (*Anexo 1*).

Como ya se ha comentado, el cuestionario denominado *Opinión del profesorado sobre la educación afectiva-emocional*, está dirigido a los maestros de la etapa de Infantil, por ser la etapa en la que se centra la propuesta de intervención. Éste está compuesto por 12 preguntas cerradas,

en forma de afirmación, que siguen una escala psicométrica de respuestas de tipo Likert, con valores que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Al ser el cuestionario de elaboración propia, la fiabilidad y validez del mismo no han sido establecidas previamente, aunque ha sido revisado y autorizado por expertos de la Universidad Internacional de la Rioja.

Se ha preferido utilizar un cuestionario por ser un instrumento que permite obtener información en un corto periodo de tiempo y sobre una muestra relativamente amplia, sin necesidad de estar presente en su aplicación. Por otro lado, porque el procesamiento de los datos estadísticos es más sencillo y accesible.

Para cumplir con los objetivos propuestos en la investigación se han elegido una serie de indicadores, agrupados en dos áreas diferentes, los cuales se especifican en la tabla siguiente:

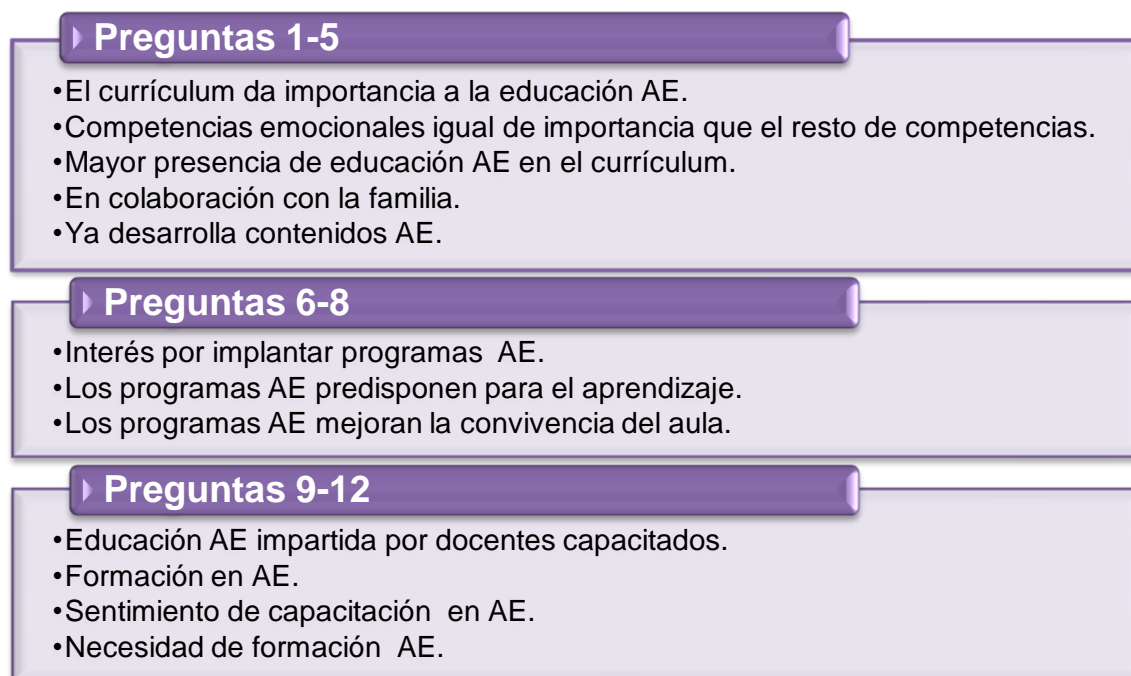
Tabla 3.1. Dimensiones e indicadores del cuestionario

Dimensión		Indicadores
Perfil del profesorado	Personal	Sexo
		Edad
	Profesional	Años de experiencia docente
Opinión del profesorado sobre la educación AE	Currículum y educación AE	Importancia en el currículum
		Equiparación en el currículum
		Aumento en el currículum
		Colaboración con la familia
		Contenidos AE en la práctica diaria
	Interés en programas AE	Interés
		Predispone el aprendizaje
		Mejora la convivencia
	Formación y capacitación	Formación profesional
		Profesionales capacitados
		Competencia profesional auto-percibida
		Necesidad de formación

Fuente: Elaboración Propia

Como se recoge en la figura 3.2., el cuestionario está dividido en tres partes. La primera para conocer qué importancia le otorgan los docentes a la educación afectivo-emocional (AE) dentro del currículum escolar. La segunda, para determinar el interés que muestran por la implantación de programas, que contemplen contenidos afectivos y emocionales. Por último, la tercera parte, para examinar su sentimiento de competencia en la implantación de estos programas y su necesidad de formación en este sentido.

Figura 3.2. Partes del cuestionario.



Fuente de elaboración propia

Para la recopilación de la información requerida en el instrumento de investigación, se han utilizado dos medios: el correo electrónico y la presentación directa en el centro, solicitando la autorización a través del personal directivo. Los cuestionarios se han rellenado de forma individual y sin estar el investigador presente, para no coartar ni influenciar las respuestas.

3.3.3. Población y muestra

La población que participa en este estudio son los docentes del segundo ciclo de Educación Infantil en activo. Después de rechazar diversos cuestionarios por datos incompletos, se ha tomado una muestra representativa de 50 participantes ($n=50$). Dado que la muestra no es lo suficientemente amplia es preciso indicar que, los resultados no pueden ser extrapolables al profesorado en general, aunque su opinión es relevante, en la medida que ayuda a fundamentar la propuesta de intervención educativa.

3.3.4. Lugar y ámbito de actuación

La investigación se ha realizado en 10 colegios de la Foia de Castalla, que se encuentra en la comarca de l'Alcoià, en la provincia de Alicante, España. En la tabla 3.2., se presentan los colegios participantes en la muestra.

Tabla 3.2. Colegios participantes en la investigación.

Nombre del colegio	Localidad	Número de participantes
C.E.I.P. Maria Asunta	Castalla	3
C.E.I.P. Muntori	Castalla	4
C.E.I.P Rico Sapena	Castalla	7
C.E.I.P Derramador	Ibi	4
C.E.I.P. Madre Felicidad Bernabeu	Ibi	3
C.E.I.P. Nuestra Señora de los Desamparados (Salesiano)	Ibi	8
C.E.I.P Teixereta	Ibi	2
C.E.I.P Poeta Pla y Beltrán	Ibi	4
C.E.I.P San Jaime	Onil	8
C.E.I.P Mare de Déu de la Salut	Onil	7
		50

Fuente: Elaboración Propia

CAPÍTULO IV: MARCO EMPÍRICO

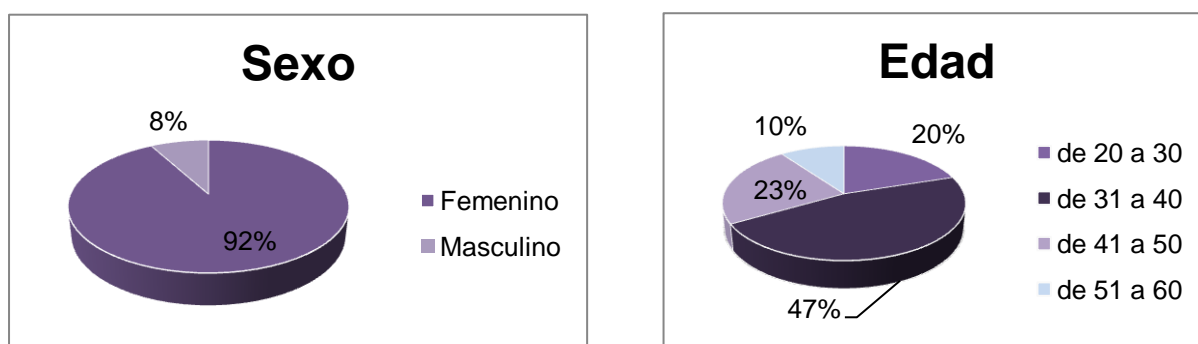
4.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

4.1.1. Dimensión “perfil del profesorado”

El perfil de profesorado participante en esta investigación se define en función de las siguientes características:

- La mayor parte de los participantes de la muestra son de sexo femenino, un 80 % de mujeres frente a un 20% de hombres.
- Las edades oscilan entre 25 y los 55 años, con una media de 37,12 años y un rango de 31 a 40 años.
- De la muestra, un 41 % tiene entre 5 y 10 años de experiencia laboral; un 19% de los docentes preguntados acumula más de 20 años de experiencia y sólo un 12 % posee menos de 5 años de experiencia en el sector.

Figura 4.1. Frecuencia variables sexo y edad.



Fuente: Elaboración propia

4.1.2. Dimensión “opinión del profesorado sobre la educación AE”

El análisis descriptivo de los datos de las variables que, parten de la dimensión *opinión del profesorado sobre la educación (AE)*, ponen de manifiesto que, la mayoría de los profesores participantes muestra una actitud favorable hacia la educación afectiva y emocional (Figura 4.3.).

Dimensión currículum y educación AE: Aproximadamente la mitad de los encuestados consideran que el currículum de Infantil otorga bastante relevancia a la educación afectiva y emocional del alumnado, y un porcentaje elevado de maestros reconocen ya estar aplicando esta educación en la programación curricular de su aula. Por otro lado, el 82 % de los docentes

participantes piensan que, las competencias afectivo-emocionales deberían equipararse en importancia al resto de competencias básicas y que el currículum debería dedicar un espacio específico para las mismas. Además, resaltan la importancia de impartir contenidos afectivo-emocionales, en consonancia y en colaboración con la familia.

Tabla 4.1: Estadísticos descriptivos indicadores dimensión “currículum y educación AE”

<i>Dimensión</i> <i>Currículum y educación AE</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Indicador 1: Importancia en el currículum	3,55	0,88
Indicador 2: Equiparación en el currículum	4,46	0,75
Indicador 3: Aumento en el currículum	4,17	0,77
Indicador 4: Colaboración con la familia	4,66	0,47
Indicador 5: Contenidos AE en la práctica diaria	4,33	0,80

Fuente: Elaboración propia

Dimensión interés en programas AE: Un 62% del profesorado considera conveniente incorporar en su centro escolar un programa planificado para la educación afectiva y emocional, frente a un 11 % que no lo considera necesario. De la misma manera, y en consonancia con lo anterior, más de un 80% afirma que, este tipo de programas ayudaría a crear un clima más favorable para el aprendizaje y reduciría los conflictos de convivencia del aula.

Tabla 4.2. Estadísticos descriptivos indicadores dimensión “interés en programas AE”.

<i>Dimensión</i> <i>Interés en programas AE</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Indicador 6: Interés en programas AE	3,68	0,95
Indicador 7: Predispone al aprendizaje	4,13	0,76
Indicador 8: Mejora la convivencia	4,04	0,86

Fuente: Elaboración propia

Dimensión formación y capacitación: En los resultados obtenidos se puede apreciar que sólo un 26% del profesorado afirma haber recibido formación académica referida al ámbito afectivo-emocional, frente a un 33 % que no está de acuerdo con esta afirmación. En términos generales, un 94%, reconoce la necesidad de recibir formación afectivo-emocional, para afrontar mejor las necesidades afectivas de sus alumnos y las situaciones conflictivas del entorno educativo, aunque una amplio número (69%) se siente capacitado para impartir dichos conocimientos y un 32 % piensa que no es necesario que esta función la realicen docentes cualificados para esta misión.

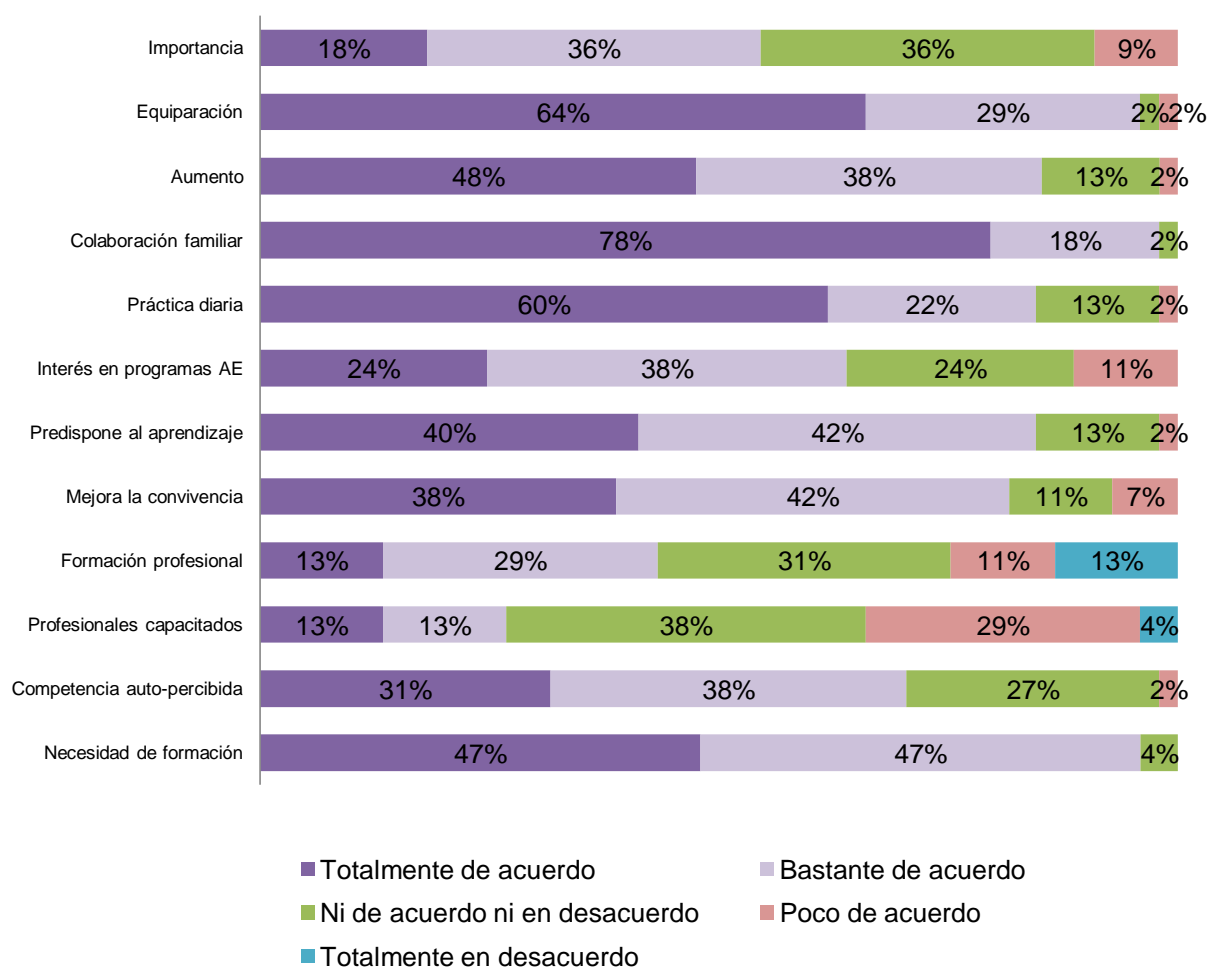
Tabla 4.3. Estadísticos descriptivos indicadores dimensión “formación y capacitación”.

<i>Dimensión</i> <i>Formación y capacitación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
Indicador 9: Formación profesional	2,95	1,07
Indicador 10: Profesionales capacitados	3,11	1,21
Indicador 11: Competencia profesional auto-percibida	2,9	1,07
Indicador 12: Necesidad de formación	4,33	0,87

Fuente: Elaboración propia

Figura 4.2. Porcentajes frecuencia datos indicadores del cuestionario.

Opinión del profesorado sobre la educación AE



Fuente: Elaboración propia

4.2. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio confirman que, la educación afectiva y emocional es a la vista de los profesionales educativos, cada vez más relevante y que una gran parte de ellos, en su práctica cotidiana, ya está incluyendo contenidos referidos a esta dimensión.

El análisis de los datos permite afirmar que, el profesor desempeña un papel fundamental en la transmisión no sólo de contenidos cognitivos sino también, en la transmisión de actitudes y valores. Por tanto, la formación del profesorado es clave para poder llevar a la práctica en los centros escolares programas de calidad, que favorezcan en el alumnado la adquisición de competencias socio-afectivas y emocionales que les permitan desenvolverse en la vida con éxito y satisfacción. Estos programas deben de realizarse en coordinación y en colaboración con la familia, pues ambos tienen la responsabilidad de preparar para la vida a los alumnos e hijos.

Por otro lado, la formación profesional en el campo afectivo-emocional es también, el requisito previo para que los docentes adquieran una buena salud emocional. Sólo si ellos conocen el funcionamiento del sistema afectivo, comprenden el devenir de los diferentes fenómenos que lo componen y la influencia que éstos tienen sobre sus acciones cotidianas, podrán ser capaces de comprender las reacciones de los alumnos y de buscar aquellas herramientas más adecuadas para que puedan enfocar de forma positiva sus emociones y sentimientos.

Aunque los datos de esta investigación deben ser tomados con cautela porque la muestra no es lo suficientemente representativa, éstos nos sugieren la necesidad de buscar estrategias y recursos que permitan la integración de contenidos afectivos y emocionales en las programaciones curriculares. Se considera que La Biodanza puede ser un recurso motivador y con muchas posibilidades para la educación de la afectividad, ya que combina elementos esenciales de la vida de cualquier niño, como son el juego, la música, la dramatización y el movimiento. La Biodanza ya se está aplicando en diferentes escuelas de varios países, dando lugar a resultados altamente esperanzadores. Debe entenderse su práctica como una nueva forma de enseñar y de vivir. Es una puerta abierta al contacto entre personas y por tanto, constituye un vehículo para el desarrollo social armónico y solidario de las mismas, pero también, es un elemento para el crecimiento personal y el descubrimiento de los propios potenciales. Con esta motivación, se ha diseñado una propuesta de intervención basada en esta disciplina y que se presenta en el capítulo que prosigue.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. JUSTIFICACIÓN

Tanto la investigación bibliográfica, como el estudio de campo coinciden en resaltar la importancia de la dimensión afectiva del alumnado, siendo ésta, uno de los factores determinantes que influyen en su aprendizaje y en la formación de su identidad. Por ello, se hace necesario desarrollar en la escuela programas globalizados e interdisciplinarios que, contemplen contenidos prácticos referidos a esta dimensión.

De acuerdo a estos requerimientos, se presenta a continuación una programación anual de los proyectos que podrían llevarse en el centro escolar, cuyos contenidos conceptuales servirían de base para el diseño de unas sesiones de Biodanza que, reforzaran los aspectos actitudinales, fundamentales para el devenir de su vida cotidiana, ayudándole a adquirir y a mejorar las competencias afectivas necesarias para su desarrollo personal, social y moral.

5.2. OBJETIVOS

5.2.1. Objetivo general

Desarrollar y mejorar las competencias afectivas interpersonales, intra-grupales y personales del alumnado, partiendo como base de actividades globalizadoras e interdisciplinarias y utilizando como recursos didácticos la Biodanza.

5.2.2. Objetivos específicos del ámbito afectivo

Tabla 5.1. Objetivos específicos del ámbito afectivo



















<i>Objetivos específicos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Aprender normas básicas de convivencia social	X	X	X	X	X	X
Utilizar el diálogo para la solución de problemas comunes	X	X	X		X	X
Adquirir habilidades básicas de interacción social	X	X				
Favorecer la integración de valores universales	X	X	X	X		X
Desarrollar la confianza y la capacidad de apertura			X	X		X
Expresar las emociones y afectos			X	X	X	X
Reconocer los estados emocionales propios y ajenos			X			X
Tomar conciencia del cuerpo como elemento de comunicación		X		X	X	
Mejorar la imagen de sí mismo				X	X	X
Aumentar la seguridad en sí mismo		X		X	X	
Favorecer la creación de un clima positivo y acogedor	X	X	X	X	X	X

Fuente de elaboración propia

5.3. TEMPORALIZACIÓN

Las sesiones de Biodanza se realizarán una vez por semana, mientras duren los proyectos que se presentan en el siguiente cronograma.

Tabla 5.2. Cronograma propuesta intervención educativa.

		MES									
		SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
SEMANA	1										
	2										
	3										
	4										

Fuente de elaboración propia

1. Caballeros y princesas



4. El carnaval de los animales



2. Brujas, monstruos y fantasmas



5. Los árboles también bailan



3. Mi mundo en tus manos



6. Un mar de emociones



6.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Estructura de las sesiones: Las sesiones de Biodanza para niños deben seguir las siguientes fase:

- **Fase de motivación**, donde los alumnos toman contacto con la actividad y el grupo, a través de una ronda de inicio o un tipo de caminar por la sala. La marcha representa la forma que tiene el hombre de enfrentarse a la vida, por eso se proponen diferentes ejercicios en este sentido, que buscan eliminar los desequilibrios y enfrentarse a la vida con fuerza y entusiasmo.
- **Fase de activación**, que es la parte más dinámica, donde se realizan juegos y la música invita a un movimiento más activo. Las situaciones lúdicas favorecen la integración de los alumnos en el grupo. Son situaciones desinhibidoras, donde pueden mostrarse de forma espontánea,

disminuyendo sus miedos e inseguridades. Además, permiten aprender a trabajar en equipo y a colaborar, integrando a su vez, normas básicas de convivencia social. Las sesiones de Biodanza para niños deben incluir muchos juegos, ya que los alumnos de esta edad tienen una necesidad constante de estar en movimiento y los aprendizajes son más efectivos cuando se realizan de forma lúdica. Estos juegos tienen que estar diseñados de forma que favorezcan la colaboración y no la competitividad.

- **Fase de despedida o vuelta a la calma**, donde los movimientos y la música son más fluidos y relajantes. Normalmente, esta fase acaba con una ronda final que, es un poco menos activa que la de inicio. Las rondas en Biodanza tienen un doble objetivo: por un lado, favorecen la cohesión del grupo y la comunicación, y por otro, estimulan las competencias afectivas. Lo que cambia en cada ronda es la cualidad de la vivencia, que varía según la consigna.

Se recomienda hacer las explicaciones de los distintos ejercicios siempre en el mismo lugar, con los alumnos sentados y con la música apagada, ya que los niños de esta edad tienden a dispersarse mucho y a correr por la sala. Estas explicaciones deben ser concisas y precisas, relacionándolas con elementos del imaginario infantil, para que los niños puedan comprender mejor los movimientos que deben realizar. El maestro tiene un rol muy importante a la hora de acentuar la imaginación de los alumnos. Las consignas de cada ejercicio pueden ayudar a desarrollar la creatividad y la imaginación de los alumnos, al principio con representaciones más estereotipadas y según avancen las sesiones, el maestro puede invitar al niño a construir representaciones más personales y complejas.

Se recomienda que las sesiones de Biodanza partan de contenidos trabajados en el aula, como la lectura de algún libro, el visionado de una película, o cualquier otro suceso que se haya trabajado previamente. De esta manera, las vivencias de las sesiones serán mucho más significativas para los alumnos y los aprendizajes se integrarán más fácilmente.

Al finalizar cada sesión se puede preguntar por las emociones que han sentido en los diferentes ejercicios y conversar sobre los mismos, de esta manera el maestro podrá regular mejor las diferentes propuestas y podrá evaluar si los objetivos iniciales de cada una de las sesiones se cumplen.

En la primera sesión es conveniente explicar con palabras comprensibles el trabajo que se va a desarrollar en torno a la Biodanza, así como las normas que deben seguirse para un desarrollo adecuado y satisfactorio de las sesiones.

Instalaciones y equipamiento: para realizar las sesiones de Biodanza se necesita una sala amplia, aunque si es necesario se puede delimitar el espacio de juego. A ser posible, la iluminación debería poder regularse, en función de los objetivos de cada ejercicio.

Por otro lado, es necesario contar con un buen equipo de música, ya que en Biodanza ésta es un elemento fundamental. Se pueden utilizar distintos tipos de música, en función de la temática de la

sesión, de los ejercicios y de las emociones que se quieran provocar. No obstante, es conveniente incluir canciones infantiles que los alumnos puedan aprender con facilidad y acompañar con gestos.

Los alumnos: Los alumnos tiene que estar ataviados con ropas cómodas que faciliten el movimiento. Se aconseja ir descalzo, pero debido a la carencia de tiempo lectivo y a la falta de autonomía, es comprensible que, se decida hacer los ejercicios con zapatos.

El grupo no debe ser muy numeroso de 8 a 15 alumnos, teniendo en cuenta que deberá realizarse desdoblamientos de clase.

Con los alumnos de Infantil, sobre todo en 3 y 4 años, es posible que surgan dificultades a la hora de realizar las diferentes sesiones, por eso se aconseja seguir una rutina en la sesiones y establecer unas normas desde el principio. En las primeras sesiones, los cambios de pareja, la formación de rondas, o la expresión de la afectividad puede entrañar un obstáculo en el desarrollo de las mismas. En estos casos, la improvisación del maestro será un elemento fundamental para resolver estos posibles conflictos.

6.5. ACTIVIDADES PROPUESTAS

A partir de las indicaciones metodológicas presentadas anteriormente, se ha realizado una propuesta con diferentes sesiones de Biodanza. Estas sesiones son un ejemplo de cómo pueden integrarse contenidos afectivos dentro de la programación curricular. Las sesiones están emarcadas en proyectos de trabajos globalizados e interdisciplinarios. Se ha desarrollado una sesión por proyecto. Para que los niños interioricen bien los movimientos, las canciones y los contenidos se aconseja repetir los ejercicios en diferentes clases, aunque pueden proponerse algunas modificaciones. Algunas consignas o señales pueden hacerse en diferentes lenguas (en este caso, valenciano e inglés) de esta manera el aprendizaje del vocabulario se realiza de forma lúdica y se integra más fácilmente.

Al principio del curso se realizará una entrevista con las familias de los alumnos y se expondrá el proyecto que se va a realizar, solicitando su colaboración en las diferentes actividades del mismo. Al finalizar cada trimestre, sería interesante invitar a participar junto a sus hijos de una sesión de Biodanza en familia, de esta manera podrán sentir la experiencia y comprender mejor el trabajo realizado en la escuela.

Todos los ejercicios se acompañan de música, a veces esta sólo suena de fondo acompañando los juegos, pero en muchas ocasiones, es el elementos que mueve e impulsa el movimiento y la emoción.



A continuación, se exponen de forma resumida los objetivos y ejercicios que se realizarán en cada una de las sesiones. El desarrollo completo de la sesión de Biodanza, con la explicación detallada de cada ejercicio puede encontrarse en el apéndice documental (*anexo 3*).

1. Sesiones de Biodanza del proyecto “**Caballeros y princesas**”

Motivo que impulsa el proyecto: Fiesta del 9 de Octubre y fiestas de Moros y Cristianos.

Actividades previas en el aula: Investigación sobre la época Medieval, los castillos, sus habitantes y formas de vida. Visita a un castillo de la zona. Construcción conjunta de un castillo en el aula; Taller de espadas, escudos y coronas en colaboración con la familia.

Tabla 5.3. Resumen sesión de Biodanza 1

Objetivos Afectivos	
CABALLEROS Y PRINCESAS 	-Tomar contacto con el grupo y con la actividad. -Desarrollar las habilidades sociales básicas. -Potenciar el diálogo como forma de resolución de conflictos. -Tramitar valores universales: solidaridad, paz
Edad	Materiales
2º Ciclo de Infantil	Reproductor de música, DVD´s, ceras, cartulinas, diferentes tipos de papel, pegamento, lápices de colores.
 45”	
Desarrollo sesión de Biodanza	
1. Marcha del mendigo 2. Marcha del caballero 3. Marcha del rey 4. Danza del bufón	5. Pico, picotero 6. Un, dos, tres 7. Pasa el bebé 8. Ronda de despedida

Fuente de elaboración propia


Los distintos personajes representados ayudarán a los alumnos a descubrir diferentes formas de afrontar la vida. Los juegos de la fase de activación permitirán un mejor conocimiento del grupo la interiorización de habilidades sociales básicas como el saludo. La fase despedida posibilitará un primer acercamiento corporal entre los alumnos y les ayudará a ser cordiales y a aprender a dar las gracias cuando reciben algo de otra persona.

2. Sesiones de Biodanza del proyecto “Brujas, Monstruos y Fantasmas”

Motivo que impulsa el proyecto: Proximidad fiesta de Halloween

Actividades previas en el aula: Reflexionar sobre todo aquello que produce miedo. Construir un mural en el aula con esos elementos. Elaborar un dossier con el vocabulario desarrollado en el proyecto. Modelado de monstruos con plastilina. Taller de marionetas de esqueletos, en colaboración con la familia.

Tabla 5.4. Resumen sesión de Biodanza 2

Objetivos Afectivos	
BRUJAS, MONSTRUOS Y FANTASMAS 	-Aumentar la confianza y seguridad en uno mismo.
	-Expresar miedos e inseguridades.
	-Aprender a respetar las emociones ajenas
	-Tomar conciencia de los segmentos y partes corporales.
Edad	Materiales
2º Ciclo de Infantil	Reproductor de música, DVD's, ceras, cartulinas, papel cotínuo, pegamento, lápices de colores, plastilina, maquillaje
Desarrollo	
1. Caminar entre cuerpos 2. La danza del miedo	3. Adiós a mis miedos 4. Esqueletos unidos 5. La danza de los monstruos 6. El castillo encantado 7. El escalofrío 8. Los fantasmas se despiden

Fuente de elaboración propia

En esta sesión los alumnos además de conocer las partes del cuerpo comprenderán que todos tenemos miedos y que es bueno y necesario compartirlos. Además, los juegos favorecerán que el grupo tenga una relación más positiva.



Con los elementos creados por los alumnos en el aula, se ambientará la sala. Además, previamente a la sesión se maquillará la cara de los alumnos, convirtiéndolos en aquellos personajes terroríficos que deseen.

3. Sesiones de Biodanza del proyecto “Mi mundo en tus manos”

Motivo que impulsa el proyecto: Preparación días de Navidad.

Actividades previas en el aula: Investigar por qué se celebra la Navidad y descubrir los personajes típicos de la época navideña. Construir junto con la familia un elemento decorativo original para el aula. Fabricar con elementos reciclados un pequeño nacimiento. Utilizar objetos cotidianos para hacer música.

Tabla 5.5. Resumen sesión de Biodanza 3

<div>MI MUNDO EN TUS MANOS</div> <div></div>		<div>Objetivos Afectivos</div> <div><div>-Descubrir la importancia de los valores sociales y universales</div><div>-Fomentar la capacidad empática</div><div>-Favorecer la apertura y la confianza hacia el otro.</div><div>-Reforzar la autoestima</div></div>	
<div>Edad</div>		<div>Materiales</div>	
<div>2º Ciclo de Infantil</div>		<div>Reproductor de música, DVD´s, ceras, cartulinas, papel cotínuo, pegamento, lápices de colores.</div>	<div><div></div><div>45 ”</div></div>
<div>Desarrollo</div>			
<div>1. Ronda de inicio</div> <div>2. De tu mano iré</div> <div>3. Contigo es mejor</div> <div>4. Apoyado en tu espalda</div>	<div>5. Palmas , palmitas</div> <div>6. El tren</div>	<div>7.El latir de tu corazón</div> <div>8.Sintiendo tus manos</div> <div>9.Un regalo para ti</div> <div>10.Ronda de despedida</div>	

Fuente de elaboración propia



Los ejercicios de esta sesión están pensados para que los alumnos puedan establecer vínculos afectuosos y sinceros con sus compañeros. La demostraciones afectuosas hacia los otros empuja e impulsa la autoestima de éstos. Además, con estas actividades se favorece la autorregulación porque los niños tienen que adaptar su ritmo corporal y sus movimientos con los de sus compañeros.

4. Sesiones de Biodanza del proyecto “El carnaval de los animales”

Motivo que impulsa el proyecto: La llegada del Carnaval.

Actividades previas en el aula: Investigación sobre los animales, formas de comunicación, situaciones geográficas, formas de comunicación etc. Taller de máscaras de animales junto con las familias.

Tabla 5.6. Resumen sesión Biodanza 4

Objetivos Afectivos	
EL CARNAVAL DE LOS ANIMALES 	
- Mejorar la imagen que el alumno tiene de sí mismo. - Aumentar el vínculo afectivo entre los alumnos - Desarrollar las habilidades sociales	
Edad	Materiales
2º Ciclo de Infantil	Reproductor de música, DVD's, ceras, cartulinas, papel cotínuo, pegamento, lápices de colores.
 45 ''	
Desarrollo	
1. La ronda de los animales 2. La danza de la serpiente 3. Marcha del león	4. Animales en el zoo 5. Una orquesta en la granja 6. El espejo 7. Sardinas enlatadas 8. Los animales vuelven a casa

Fuente de elaboración propia



Los ejercicios están pensados para reforzar la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su autoconcepto. Poder mostrarse ante los demás con naturalidad y con la imitación de personajes favorece alcanzar este objetivo. Por otro lado, juegos como *el espejo*, les hace ser más conscientes de su imagen corporal

5. Sesiones de Biodanza del proyecto **“Los árboles también bailan”**

Motivo que impulsa el proyecto: La entrada de la primavera.

Actividades previas en el aula: Investigación sobre los árboles, necesidades, peligros que los acechan etc. Visita a un jardín botánico. Decoración primaveral del aula. Plantación de semillas. Taller de papel reciclado junto a la familia.

Tabla 5.7. Resumen sesión Biodanza 5

Objetivos Afectivos	
LOS ÁRBOLES TAMBIÉN BAILAN 	
- Mejorar la autoestima y la seguridad en sí mismo	
Edad	Materiales
2º Ciclo de Infantil	Reproductor de música, DVD's
 45 ''	
Desarrollo	
1. La ronda del sol 2. La danza de los árboles	3. La ronda del fuego 4. Risas para ti, risas para mí 5. Día y noche 6. Ronda de los pájaros 7. Los árboles necesitan agua 8. Ronda de despedida

Fuente de elaboración propia



Al igual que en la sesión anterior el objetivo fundamental de los ejercicios es mejorar la imagen que el alumno tiene de sí mismo, utilizando el cuerpo como medio de expresión

6. Sesiones de Biodanza del proyecto “*Un mar de emociones*”

Motivo que impulsa el proyecto: La proximidad de las vacaciones de verano.

Actividades previas en el aula: Investigar los habitantes del mar reales y fantásticos (piratas y sirenas). Construcción de murales referidos al mar. Elaboración del libro del pirata. Taller de parches de ojos y gorros piratas en colaboración con la familia. Pintar la mascota del pirata. Construcción del rincón de las emociones. Excursión al Oceanográfico.

Tabla 5.8. Resumen sesión 6 Biodanza

Objetivos Afectivos	
UN MAR DE EMOCIONES 	-Identificar y saber expresar emociones propias y ajenas. -Interiorizar valores universales: la bondad -Aprender a compartir, cooperar y trabajar en equipo -Aumentar la capacidad empática
Edad	Materiales
2º Ciclo de Infantil	Reproductor de música, DVD's, ceras, cartulinas, papel continuo, de seda, pegamento, lápices de colores.
 45"	
Desarrollo	
1. Ronda de transformaciones 2. La ronda del mar 3. El baile del pirata y la sirena	4. Atrapados en la red 5. Peligro, tiburones 6. En la playa junto a ti 7. Ronda de celebración

Fuente de elaboración propia

Esta sesión de Biodanza servirá para reforzar los contenidos aprendidos a lo largo de los diferentes proyectos programados. Como es una sesión destinada a la expresión emocional, se intentará asociar cada emoción con un personaje del mar, de manera que, los alumnos puedan reproducir esos estados afectivos, a través de los diferentes ejercicios.

5.6. EVALUACIÓN

Aunque no se ha podido desarrollar esta propuesta de intervención en un aula, se considera conveniente especificar cómo evaluar las diferentes sesiones de Biodanza. Puesto que éstas sesiones se dirigen a la etapa de Infantil y dado que, la adquisición de las competencias afectivas es un proceso que requiere continuidad en el tiempo, el docente se basará en la observación, en el diálogo y en la conversación para determinar el grado de adquisición de estas competencias y las posibles dificultades encontradas por los alumnos.

Es necesario disponer de un anecdotario donde se reflejen las conductas más resaltables de los alumnos durante el desarrollo de cada una de las sesiones. La evaluación inicial se realizará observando el comportamiento de los alumnos durante las primeras sesiones de Biodanza. El resto de sesiones servirán para ir evaluando de forma continuada el proceso, a fin de realizar las modificaciones que se consideren oportunas.

A continuación, se expone una tabla con los principales parámetros que se tendrán en cuenta, a la hora de evaluar las sesiones de los diferentes proyectos. De manera general, se evaluará a los alumnos por los siguientes parámetros:

Tabla 5.9. Evaluación general del proceso de aprendizaje.

EVALUACIÓN GENERAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
La actitud que muestra en el desarrollo de las sesiones.
El grado de implicación y motivación en la actividad.
Los avances conseguidos
La superación de las dificultades y los métodos utilizados para ello.
El grado de colaboración y participación con el resto del grupo.
El comportamiento correcto y el acatamiento de las normas de conducta, así como el respeto y tolerancia con los demás.
El cuidado por los materiales.
La autonomía adquirida a lo largo de las actividades.

Fuente de elaboración propia

Los criterios específicos de evaluación del proceso de aprendizaje, se encuentran recogidos en el apéndice documental (anexo 4).

Por otro lado, también se evaluará el proceso de enseñanza tomando como referencia los siguientes factores:

Tabla 5.10. Evaluación general del proceso de enseñanza

EVALUACIÓN GENERAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA	
Los contenidos se han desarrollado a partir de los intereses de los alumnos	
Los objetivos y ejercicios pueden realizarse por todos los alumnos	
Las actividades son variadas, motivadoras y lúdicas	
Los alumnos tiene oportunidades de decidir en su proceso de enseñanza	
Los objetivos iniciales se han cumplido	
La educación ha sido personalizada e individualizada	
La organización temporal ha sido suficiente	
La organización espacial ha estado acorde a las actividades planteadas	
El aprendizaje ha sido globalizado e interdisciplinar	

Fuente de elaboración propia

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

6.1. CONCLUSIONES

La realización del trabajo de fin de grado ha supuesto un gran esfuerzo personal y en determinados momentos, se ha creído que superaba las propias capacidades cognitivas, pero también, ha significado una gran oportunidad para valorar elementos que de otra forma, quizá hubieran pasado desapercibidos. Probablemente, la mayor dificultad encontrada fue la subjetividad de la temática elegida, que da lugar a múltiples interpretaciones y teorías, resultando complicado determinar cuál de todas es la más correcta y dilucidar cuáles deberían nombrarse u omitirse. Por otro lado, el estudio del terreno afectivo tiende a centrarse más, en el componente emocional, lo que ha dificultado la búsqueda bibliográfica, ya que no se ha querido eludir la importancia de los otros factores que conforman también, el sistema afectivo.

Otra de las limitaciones encontradas en la elaboración del trabajo es no haber podido llevar a la práctica la propuesta educativa, ya que para que se produzcan cambios significativos en los comportamientos y actitudes de los alumnos, se requieren diversas sesiones de Biodanza, lo que conlleva grandes modificaciones en las programaciones curriculares de los centros. Además, sería recomendable haber recibido formación teórica y práctica en esta disciplina. La formación en Biodanza tiene una duración mínima de tres años, en la que los alumnos reciben contenidos teóricos y realizan prácticas supervisadas, debiendo al finalizar la formación, presentar una monografía y defenderla ante un tribunal examinador experto.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, la investigación realizada permite exponer distintas conclusiones, en relación a los objetivos propuestos inicialmente:

- Se ha comprobado que la educación afectividad es una necesidad cada vez mayor, ya que la complejidad de la sociedad, exige la puesta en escena de actitudes para desenvolverse en ella con éxito y para superar las incertidumbres y dificultades de la vida. Además, la afectividad es una dimensión de la personalidad humana y para cumplir con el objetivo de la Educación, debe atenderse a esta dimensión, desde el currículum educativo.
- La descripción de los diferentes elementos que conforman el sistema afectivo permite darse cuenta de la complejidad que representa este sistema y de las múltiples influencias que ejerce sobre el desarrollo personal, social y moral del individuo.
- La búsqueda de nuevas herramientas educativas y la utilización de recursos como la Biodanza, nos ayudan a comprender que, es necesario introducir en el aula herramientas que motiven a los alumnos, que estimulen su aprendizaje y que permitan a los alumnos desarrollar todos sus potenciales.

6.2.RETOS DEL FUTURO

Debido a que no se ha podido evaluar de forma experimental los beneficios de la Biodanza en el campo educativo, consideramos conveniente en un futuro, realizar prácticas vivenciadas, donde puedan obtenerse resultados válidos y fiables que, demuestren como la implantación de esta disciplina en el proyecto educativo, mejora las competencias afectivas de los alumnos y favorece su aprendizaje.

Igualmente pensamos que sería oportuno realizar un nuevo estudio, en el que se tuvieran en cuenta, variables e ítems que no se han evaluado en esta investigación y que, elevarían la rigurosidad de la misma, desde el punto de vista científico y estadístico. Además, por ser la afectividad un tema que afecta al ambiente familiar, debería contarse con la opinión de los padres. Sólo una educación coordinada entre la escuela y la familia, en la que la transmisión de valores y habilidades sociales sea compartida, permitirá un desarrollo armónico y equilibrado del alumno.

Cada uno de nosotros podemos contribuir con nuestras acciones a que esta sociedad sea mejor, pero nosotros como futuros docentes tenemos una responsabilidad mucho mayor, pues en nuestras manos está la preparación de los ciudadanos que se encargarán de transformar la sociedad actual, y debemos buscar estrategias creativas e innovadoras que preparen a estos alumnos no sólo para hacer, sino también para ser y pensar. Ciudadanos capaces de trabajar en equipo, de compartir y de contruir una sociedad más justa, solidaria y democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, J.A. (2003). *Educar la autoestima*. Barcelona: CEAC educación.
- Álvarez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores, sentimiento y emoción en la formación de profesores de la Universidad de Granada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol 6 (1-2), p 1.
- Arregui Choza, J. V., Choza, J., (1995). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Ballesteros, R. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Como enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco (2004). *Una didáctica para hoy. Como enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco, J., Javaloyes Soto, J. J.Y Calderero Hernández, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bowly, J.(1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Braden, N. (1987). *Cómo mejorar su autoestima*. Madrid: Paidós.
- Chaves A. (1995). *Modernidad y afectividad*. *Revista Avepsa*, 5, (18), 49-53.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- De Zubiría, M. (2006). *La afectividad humana*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Serie Psicología y Pedagogía Afectiva 2. Bogotá, Colombia.
- Flores R. (2005) . *La promoción de la autorregulación académica en aula: manual del docente*. México: DGEE, UNAM.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, E. (2008). Buscando valores. Análisis de contenido y modelo de educación integral. En J.M. Touriñán (Dir). *Educación , sociedad civil y desarrollo físico* (pp 56-73). A Coruña: Netbiblo.
- Harter, S (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guildfor Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (Eds) (2003). *Metodología de la investigación*. México: MC Graw Hill.
- Hertfelder, C. (2005). *Como se educa una autoestima en familia*. Madrid: Palabra.7

- Kaye, K. (1982). *La vida mental y social del bebé*. Madrid: Paidós
- Le Bretón, D. (1999). *Las pasiones ordinarias*. Barcelona: Pons.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 04 de mayo de 2006.
- López Pell, F. A., Rondón, J. M., Alfano, S. M. & Cellerino, C. (2012). Relaciones entre esquemas tempranos inadaptados y afectividad positiva y negativa. *Ciencias Psicológicas VI* (2): 149-173.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mariona, S. (2010) La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. Buenos Aires: *Congreso Iberoamericano de educación*. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2571_Maiorna.pdf
- Martínez- Otero Pérez, V. (2007) *La inteligencia afectiva*. Teoría, práctica y programa. Madrid: CCS.
- Maslow, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mesonero Valhondo, A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Oviedo: Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Mestre, R. (2008). Biodanza para crianças e jovens.
- Monjas, I. (1996). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE
- Monjas, I. (1998) *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Educación y cultura. Madrid: CIDE.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo Torrecilla, F. J., Hernández Castilla, Reyes (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 407-427.
- Olveira, M. E., Rodríguez, M.A., & Touriñán, L.J. (2010). Educación para la ciudadanía y dimensión Afectiva. p. 5 Recuperado de <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION%20SOCIEDAD/EDUCACION%20PARA%20LA%20CIUDADANIA%20Y%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1973) *Obras completas*. Vol. VI, *Revista de Occidente*, Madrid, pp. 13.
- Penas, S. (2008). Aproximación a los valores y a los estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de A Coruña. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2465/1/9788498870879_content.pdf
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Powel, J.J. (1989). *Por qué temo decirte quién soy (sobre autoconocimiento, maduración personal y comunicación interpersonal)*. Cantabria: Sal Terrae
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Grao: Barcelona.

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007.
- Rojas, E. (1993). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa Calpe
- Salcedo Ballesteros, M.E., Pérez Pérez, T., (2002). *Hacia la Aceptación de las Emociones* (desde la perspectiva de Humberto Maturana). *Tesis Pontificia Universidad Javeriana*. Facultad de Educación.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1900). *Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211)
- Satir, V.(1975). *Autoestima*. Santa Cruz: Pax México
- Shaferr, D.R. (2000) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Thomson
- Serrat Allent, A., (2005) *PNL para docentes*. Barcelona: Grao
- Soler, J., y Conangla, M. M. (2005). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Soriano, A. (2001). “Educar en la asertividad. Enseñar a decir no”. En Domingo, S. (Dir). *Educación para la prevención de drogodependencias en la familia*. Madrid: PROFORPA. p. 1-37.
- Ramírez, M.I. & Herrera, F. (2002). El autoconcepto. *Eúphoros*, 5, 187-204. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=6432&clave_busqueda=111456
- Toro, R. (2000). *Biodanza*. Santiago de Chile: Cuarto Propio
- Touriñán López, J.M.(2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. A Coruña: Netbiblo
- Turner, J. (1987). *El niño ante la vida: Enfrentamiento, competencia y cognición*. Madrid: Morata
- Vallejo, J.A. (1991). *Guía práctica de psicología*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy. p. 125
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

APÉNDICE DOCUMENTAL

ANEXO 1º: Opinión del profesorado sobre la educación afectiva-emocional.

Onil, 20 de Mayo de 2013

Distinguido docente:

Le informamos que, como parte de nuestro trabajo de fin de grado de Educación Infantil, estamos realizando un estudio para conocer las opiniones que los docentes de esta etapa, tienen respecto a la educación emocional y afectiva.

Su opinión es muy importante para nosotros y le agradeceríamos dedicase unos minutos para contestar el cuestionario adjunto.

Agradeciendo de antemano su participación y colaboración, le saluda atentamente,

Sonia Guilló Payá

Estudiante Grado de Maestro en Educación Infantil

Universidad Internacional de la Rioja

Cuestionario para los/as maestros/as de Educación Infantil

Centro:

Curso en que imparte actualmente su docencia:

Hombre () Mujer () Edad: Años de experiencia profesional:


Rogamos conteste a las siguientes afirmaciones marcando con una “X” en el valor que mejor se ajuste a su opinión según la siguiente escala de valoración:

- 1= Muy en desacuerdo
 2= Poco de acuerdo
 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 4= Bastante de acuerdo
 5= Totalmente de acuerdo

PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO	1	2	3	4	5
1. El currículum otorga importancia a la dimensión afectiva y emocional del alumnado.					
2. El desarrollo de competencias afectivo-emocionales debe tener la misma relevancia que el resto de competencias curriculares.					
3. Es necesario un espacio específico en el currículum para la educación afectiva y emocional?					
4. El desarrollo de las competencias afectivo-emocionales debería contar con la colaboración y la participación de la familia.					
5. En la programación curricular de mi aula se han tenido en cuenta contenidos referidos al ámbito afectivo y emocional.					
6. Considero conveniente incorporar en mi centro escolar un programa planificado para la educación afectiva y emocional.					
7. La implantación en el aula de programas afectivo-emocionales conduciría a crear un clima más favorable para el aprendizaje.					
8. Un programa de educación afectiva y emocional mi ayudaría a afrontar con mayor éxito mis dificultades en el contexto educativo y a reducir el estrés laboral.					
9. Las habilidades afectivas, emocionales y sociales deberían ser impartidas por un equipo docente que domine dichas capacidades.					
10. He recibido formación académica para la implantación curricular de la educación afectiva y/o emocional.					
11. Me siento capacitado profesionalmente para llevar a la práctica programas para el desarrollo de las competencias afectivas y emocionales.					
12. Considero que el profesorado debería recibir formación afectivo-emocional para afrontar necesidades afectivas de sus alumnos y las situaciones conflictivas del entorno educativo.					


Gracias por su colaboración


ANEXO 2º Desarrollo sesiones de Biodanza.

CABALLEROS Y PRINCESAS		1
		
DESARROLLO SESIÓN DE BIODANZA		
FASE DE MOTIVACIÓN	<p>MARCHA DEL MENDIGO: Caminar por la sala, con la cabeza baja y los hombros inclinados hacia delante, aumentando la curvatura dorsal.</p> <p>MARCHA DEL CABALLERO: Caminar de forma coordinada al ritmo de la música ocupando toda la sala, cambiando de trayectoria para respetar el espacio del otro. El brazo derecho se mueve en sincronía con la pierna izquierda y el brazo izquierdo con la pierna derecha.</p> <p>MARCHA DEL REY: Caminar con la cabeza alta, con solemnidad y imitando los movimientos del rey. Los alumnos se pueden colocar la corona realizada en el aula.</p> <p>DANZA DEL BUFÓN: Danzar por la sala, con alegría, introduciendo pequeños saltos en cada pulsación rítmica, que el docente marcará con un tambor.</p>	
FASE DE ACTIVACIÓN	<p>PICO, PICO TE SALUDO: Formar dos filas enfrentadas y a ritmo de marcha seguir gestualmente la canción: “Pico, picotero (la mano derecha imita un pico que picotea sobre la mano izquierda extendida); me quito el sombrero (gesto ampli para quitarse de la cabeza, un sombrero imaginario); saludo a las chicas (saludo flexionando rodillas y haciendo como que se levantan el vestido); saludo a los chicos (inclinándose y haciendo una reverencia con las manos); ¡Hola! ¿Cómo estáis?” (con la mano saludamos haciendo el gesto de hola).</p> <p>UN, DOS, TRES: En círculo intentar seguir la secuencia rítmica. “Un, dos, tres (palmada en rodillas), cómo se llama (palmada mano contra mano), usted” (señala con el dedo índice a un alumno). El alumno señalado dice su nombre y el resto del grupo le da los buenos días o tardes, con palabras y un gesto original.</p>	
FASE DE DESPEDIDA	<p>PASA EL BEBÉ: Formando un círculo, balancear el cuerpo suavemente al ritmo de la música, mientras se acaricia y se acuna a un bebé imaginario, a la señal del maestro se pasa lentamente el bebé al compañero de la derecha. El que recibe el bebé dará las gracias.</p> <p>RONDA DE DESPEDIDA: Cogidos de la mano formando una ronda bailamos al son de la música. Cuando acabe la canción, sin soltarnos alzamos los brazos y damos las gracias por el encuentro.</p>	

BRUJAS, MONSTRUOS Y FANTASMAS		2
DESARROLLO SESIÓN DE BIODANZA		
FASE DE MOTIVACIÓN	<p>CAMINANDO ENTRE CUERPOS: Caminar al ritmo de la música, en un espacio restringido, cuando el maestro nombre una parte del cuerpo, cada alumno apoya sus manos en la parte del cuerpo de otros compañeros.</p> <p>LA DANZA DEL MIEDO: En ronda cogidos de la manos bailar al son de la música, extendiendo los brazos y alejándose del centro para indicar que no hay miedo y uniendo brazos y manos al centro de la ronda cuando se expresa el miedo. El maestro marcará al principio los movimientos, luego dejar que salgan espontáneamente.</p>	
FASE DE ACTIVACIÓN	<p>ADIÓS A MIS MIEDOS: En círculo, los alumnos depositan en las manos del compañero, de forma rápida y sin seguir un orden determinado una pelota (supuestamente caliente y que quema), que representa uno de sus miedos. El diálogo es impuesto: “Soy (nombre del alumno)... y ya no tengo miedo a ...”.</p> <p>ESQUELETOS UNIDOS: Los alumnos bailan libremente en el aula, representado la canción de los esqueletos, así irán sumando en número a medida que suene la canción “Cuando el reloj marca las dos...(se cogerán dos alumnos), cuando el reloj marque las tres (tres alumnos..) y así sucesivamente.</p>	
FASE DE DESPEDIDA	<p>LA DANZA DE LOS MONSTRUOS: Individualmente los alumnos se mueven al ritmo de la música de forma fluida y lenta, con las manos abiertas y los dedos estirados, entre tapando su rostro e intentando asustar con la mirada y sus gestos faciales, pero sin tocar a nadie.</p> <p>EL CASTILLO ENCANTADO: Los alumnos imaginan que están dentro de un castillo encantado, a la señal del maestro todos se ponen a chillar y a correr de miedo, cuando vuelva a hacer la seña acordada, tienen que permanecer en silencio y sin moverse, para no ser descubiertos.</p> <p>EL ESCALOFRÍO: Por parejas, los alumnos imaginan que su mano es una araña, y los dedos son las patas de la araña, con ellas recorre el cuerpo del compañero. Después se cambian de roles.</p> <p>LOS FANTASMAS SE DESPIDEN: En círculo los alumnos se cogen de la cintura, imaginado que son fantasmas encadenados y se mecen lentamente siguiendo la misma dirección de la ronda.</p>	

MI MUNDO EN TUS MANOS		3
DESARROLLO SESIÓN DE BIODANZA		
FASE DE MOTIVACIÓN	<p>DE TU MANO IRÉ: Por parejas, los alumnos se desplazan al son de la música por la sala, uno de ellos cierra los otros y el otro debe guiarlo, a la señal del maestro cambio de roles o de parejas.</p> <p>CONTIGO ES MEJOR: Los alumnos danzan libremente por la sala siguiendo la música, a la señal del maestro buscarán un compañero y tendrán que sincronizar sus movimientos.</p> <p>APOYADO EN TU ESPALDA: Por parejas y juntando las espaldas, los alumnos danza al ritmo de la música. Primero hay uno que dirige y el otro sigue, a la señal del maestro cambian de parejas</p>	
	<p>PALMAS, PALMITAS: Por parejas hacemos un juego típico de palmas (palmada derecha con la derechas del compañero, palmada unida, palmada izquierda con la izquierda del otro). Hay que intentar seguir el ritmo de la música y realizar movimientos muy diversos (rodillas, a pata coja, tumbado apoyando espalda etc.)</p> <p>EL TREN: Formar trenes de 4 alumnos y danzar por la sala imitando los movimientos del primero. Cada vez que el maestro diga “chuchu” el primero se sitúa en la cola del tren.</p>	
	<p>EL LATIR DE TU CORAZON: Por parejas, los alumnos se desplazan rápidamente de punta a punta de la sala, después se tumban y se escuchan los latidos del corazón mutuamente.</p> <p>SINTIENDO TUS MANOS: Por parejas y sentados en el suelo los alumnos se acarician las manos intentando mantener los ojos cerrados</p> <p>UN REGALO PARA TÍ: Los alumnos bailan por la sala y al encuentro con sus compañeros se regalan un beso, un abrazo u algo imaginario, dándose las gracias al finalizar el encuentro, prosiguiendo su baile.</p> <p>RONDA DE DESPEDIDA: Cogidos de la mano formando una ronda bailamos al son de la música, apoyan sus cabezas en las del compañero, cuando acabe la canción, se sientan en el suelo y se funden en un único abrazo, dando las gracias por el encuentro.</p>	

EL CARNAVAL DE LOS ANIMALES		4
		
DESARROLLO SESIÓN DE BIODANZA		
FASE DE MOTIVACIÓN	<p>RONDA DE LOS ANIMALES: Ronda con cambios de lugar pasando por el centro de la ronda, imitando animales que los alumnos tendrán que descubrir. El profesor puede haber indicado previamente al oído el animal que tendrá que imitar cada alumno.</p> <p>LA DANZA DE LA SERPIENTE: Imitar el movimiento de la serpiente, moviendo las caderas de forma sensual y realizando movimientos cantoneados y ondulados.</p> <p>MARCHA DEL LEÓN: Formar una ronda, el alumno pasa de un extremo a otro de la ronda, caminando con naturalidad, pero de forma majestuosa con la cabeza alta y expresando la armonía, serenidad y alegría, expresando la fuerza de la propia identidad. El resto del grupo mientras pasa le dirá cualidades positivas.</p>	
FASE DE ACTIVACIÓN	<p>ANIMALES EN EL ZOO: Formar 2 grupos, unos serán animales y danzarán imitándolos, según la indicación del maestro y los otros serán las jaulas. Las jaulas están formadas por dos alumnos enfrentados que forman un puente con sus brazos. A la señal “nombre del animal” las jaulas abren sus puertas y los animales bailan, a la señal “entrar” los animales deben entrar en una jaula diferente cada vez y a la señal “salir” vuelven a danzar por el interior del círculo. A mitad de juego se pide cambio de roles.</p> <p>UNA ORQUESTA EN LA GRANJA: En círculo, cada alumno representará un animal diferente que se habrá elegido previamente en el aula por sorteo. Por orden, en la ronda van expresando con gestos y con la voz, este animal, el maestro marcará la velocidad con algún instrumento y está deberá ir progresivamente en aumento, hasta que todos se expresen al unísono.</p>	
FASE DE DESPEDIDA	<p>EL ESPEJO: Imitar los gestos faciales y acciones del compañero. Primero uno dirige y el otro hace de espejo, después se cambian los papeles. Los movimientos deben hacerse despacio para que puedan imitarse.</p> <p>SARDINAS ENLATADAS: Los alumnos se colocan muy juntos tumbados en el suelo, imaginando que son sardinas enlatadas que no se pueden mover.</p> <p>LOS ANIMALES VUELVE A CASA: Formar una ronda, mirando hacia la espalda del compañero y abrazados a su cintura imita a animales cansados que regresan a casa, antes de terminar se anima a que se abracen y se den las gracias por el encuentro.</p>	

LOS ÁRBOLES TAMBIÉN BAILAN		5
		
DESARROLLO SESIÓN DE BIODANZA		
FASE DE MOTIVACIÓN	<p>LA RONDA DEL SOL: En círculo y cogidos de la mano, dan la bienvenida al nuevo día, un sol radiante que se eleva en lo alto, de pronto aparece una gran nube y debe de refugiarse, uniendo todos sus cuerpos por debajo de las manos, luego vuelve a salir el sol. Siempre se mueven al ritmo de la música.</p> <p>LA DANZA DE LOS ÁRBOLES: Caminar por la sala representando árboles que son mecidos por el viento, primero árboles robustos y fuertes, después árboles pequeños y débiles.</p>	
FASE DE ACTIVACIÓN	<p>LA RONDA DEL FUEGO: En ronda imaginar que son indios, y realizan una danza alrededor de un fuego (un objeto colocado en el centro). Los alumnos pasarán por el centro de la ronda, saltando el objeto y diciendo en voz alta cualidades positivas de sí mismo.</p> <p>RISAS PARA TÍ, RISAS PARA MÍ: En ronda imitarán diferentes tipos de risas, mientras se baila al ritmo de la música.</p>	
FASE DE DESPEDIDA	<p>DÍA Y NOCHE: Los niños danza al ritmo de la música. Cuando el docente diga “luna” tendrán que acostarse en el suelo e imitar el sueño nocturno y cuando diga sol, se levantan y siguen danzando.</p> <p>RONDA DE LOS PÁJAROS: Imaginar que son pájaros que se apoyan en las ramas de los árboles de forma delicada, las ramas son los dedos índices de los compañeros. Todos bailan con los índices extendidos, de forma fluída y letan.</p> <p>LOS ÁRBOLES NECESITAN AGUA: Por parejas los alumnos realizan un masaje sobre la espalda del compañero. El profesor indica que son gotas de lluvia que caen sobre los árboles primero más débilmente después más fuerte, éstos se siente muy felices de recibir el regalo del cielo. Las gotitas de lluvia van dibujando caminitos en el paisaje, Luego cambio de roles. Al terminar se agradecen el masaje y se dan las gracias.</p> <p>RONDA DE DESPEDIDA: Realizan la ronda de despedida, con diferentes movimientos que el maestro invitará a repetir. Al finalizar dar las gracias con besos y abrazos.</p>	

UN MAR DE EMOCIONES		6
DESARROLLO SESIÓN DE BIODANZA		
FASE DE MOTIVACIÓN	<p>RONDA DE TRANSFORMACIONES: Formar varias rondas de 4 o 6 personas, danzar al ritmo de la música. En un determinado momento, un miembro de una ronda para a otra ronda cercana, y de esta ronda se despide otro alumno para insertarse en otro. Antes de salir de la ronda tienen que unir las manos de tus compañeros para que la ronda no se quede abierta. Al desplazarse hacia la otra ronda lo tienes que hacer danzando al ritmo de la música. El grupo tiene que recibir de forma alegre al nuevo miembro y darle la bienvenida con la mirada e inclinando un poco la cabeza.</p> <p>LA RONDA DEL MAR: Los alumnos en círculo danza y bailan, uno de ellos sale al centro y representa una emoción y cuando lo considere vuelve a su sitio. La idea es que salgan de forma voluntaria todos los alumnos, si alguno se siente cohibido invitarlo a salir junto con otra persona o el profesor.</p> <p>EL BAILE DEL PIRATA Y LA SIRENA: Caminar imaginando que tienen una pata coja y que son piratas malos y orgullosos. A la señal del maestro cambian de roles y se convierten en una sirena alegre, dulce y bondadosa.</p>	
FASE DE ACTIVACIÓN	<p>ATRAPADOS EN LA RED: Formar dos equipos (pescadores y peces), Los pescadores bailan en ronda y los peces bailan atravesando la ronda. A la señal del maestro la ronda se cierra y los peces que estén dentro pasan a formar parte de la ronda. Importante reflexionar sobre cómo se sienten el pescador y el pez.</p> <p>PELIGRO, TIBURONES: Dos equipos (tiburones, peces pequeños), todos se desplazan por la sala moviéndose libremente, a la señal del maestro los tiburones atacan y atrapan a los peces, convirtiéndose los atrapados en otro tiburón. Los peces intentará salvarse a sí mismos y ayudar a sus compañeros a no ser atrapados.</p>	
FASE DE DESPEDIDA	<p>EN LA PAYA JUNTO A TÍ: Formando una fila y sentados en el suelo, con las piernas abiertas, dejan reposar su espalda sobre la barriga del compañero, se pedirá que realicen respiraciones profundas, mientras el maestro va pidiendo que imaginen el sonido de las olas, de las gaviotas, cómo quema el sol sobre su piel etc.</p> <p>RONDA DE CELEBRACIÓN: En círculo, cogidos de la mano los alumnos bailan y giran hacia un lado, celebrando el final de la sesión y de la propuesta. En los momentos más álgidos de la canción se elevan los brazos hacia arriba.</p>	

ANEXO 4: EVALUACIÓN ESPECÍFICA DE LAS SESIONES

EVALUACIÓN ESPECÍFICA DE LAS SESIONES	SÍ	NO	A VECES
Observa al grupo antes de intervenir			
Está pendiente de las acciones del grupo durante el juego			
Interactúa con los niños del sexo contrario			
Se relaciona con niños del mismo sexo			
Toma la iniciativa durante el juego			
Espera a que otros tomen la iniciativa			
Participa en los diferentes ejercicios			
Se muestra empático durante el juego			
Muestra un estado de humor positivo en el juego			
Se frustra en los juegos			
Se adapta a las distintas situaciones propuestas			
Ridiculiza a sus compañeros			
Respeto las normas de la sesión y del juego			
Colabora y ayuda a sus compañeros			
Imita los roles propuestas			
Facilita la vuelta a la calma			
Es capaz de expresar sus estados anímicos a través del cuerpo			