

EMOCIONES Y BAILES LATINOS

Una metodología de contraste en Educación Física basada
en los Estilos de Enseñanza

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS.
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Trabajo Fin de Máster presentado por:

Alumna: Keren Hapuc González López.

Tutora: D^a María Jesús Cuéllar Moreno.

Curso: 2019/2020.

Julio, 2020.

RESUMEN:

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo principal de investigación el análisis de las emociones a través de las sesiones de Bailes Latinos (Bachata y Salsa), por medio de los Estilos de Enseñanza Mando Directo y Resolución de Problemas. Esta investigación se presenta bajo una Situación de Aprendizaje de 9 sesiones aplicadas a cuatro grupos de 4º de ESO, siendo el Baile una forma idónea de expresar nuestras emociones, sentimientos, pensamientos y medio de comunicación.

Para la recogida de datos se plantea utilizar el cuestionario *Games and Emotional Scale* (GES), validado por Lavega, March y Filella (2013) y una entrevista al alumnado tras la finalización de todas las sesiones. Como hipótesis, los resultados nos mostrarían que la mayoría de las emociones que se generan con los diferentes bailes son positivas, prevaleciendo la alegría. Además, la Resolución de Problemas sería el Estilo de Enseñanza más aceptado por el alumnado, ya que se le otorga mayor autonomía y libertad ante la toma de decisiones y el desarrollo de la creatividad. No ha sido posible la realización de la Situación de Aprendizaje dada la declaración de estado de alarma por Covid_19. Ante esta circunstancia, en la discusión se ha realizado una explicación de las decisiones adoptadas.

Palabras claves: emociones, Expresión Corporal, Bailes Latinos, Estilos de Enseñanza.

ABSTRACT:

The main aim of the investigation of the current Master's final dissertation is to analyze emotions derived from the exercise of Latin Dances (specifically Bachata and Salsa), by using the “Command Style” and the “Problem Solving” as Teaching Styles. This investigation would have been developed in a 9 session’s program, working with 4 groups from 4th year of the Secondary School, being Dancing the ideal way for the participants to express their feelings, emotions, thoughts, serving also as means of expression. The execution of the practical sessions has not been possible given the approval, by the spanish government, of the Royal Decree-Law on urgent containment and coordination measures to deal with the COVID-19. Given this circumstance, an explanation of all the decisions taken has been made in the discussion’s chapter.

Data collection sources proposed were the “Games and Emotional Scale (GES) questionnaire” by Lavega, March and Filella (2013) and also personal interviews with participants after the practical sessions. As hypothesis, the results would have shown that most of the emotions generated by latin dances would be mostly positive, being “Joy” the prevailing emotion and “Problem Solving” would have been the Teaching Style most valued by students, since it grants the students greater autonomy and also freedom in decision-making processes and creativity development.

Keywords: emotions, body expression, Latin dance, teaching styles.

ÍNDICE

	Página
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	2
3. OBJETIVOS.....	4
4. MARCO TEÓRICO.....	4
4.1. Emociones	4
4.1.1. Concepto	4
4.1.2. Clasificación	7
4.1.3. Investigaciones	9
4.2. Danza.....	10
4.2.1. Conceptos.....	10
4.2.2. Clasificaciones	14
4.2.3 Investigaciones.....	19
4.2.4 Bailes Latinos.....	19
5. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO.....	23
5.1 Introducción.....	23
5.2 Diseño de investigación.....	24
5.3. Procedimiento.....	27
5.4. Material y contexto.....	28
5.5. Instrumentos de evaluación para la valoración de la experiencia.....	28

5.6. Análisis de datos	30
6. INVESTIGACIÓN DE EMOCIONES Y BAILES LATINOS.....	30
7. RESULTADOS	30
8. DISCUSIÓN.....	31
9. CONCLUSIONES.....	36
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
11. ANEXOS.....	44
Anexo 1. Situación de aprendizaje	45
Anexo 2. Rúbricas.....	46
Anexo 3. <i>Games Emotions Scales</i>.....	47
Anexo 4. Encuesta semiestructurada.....	48
Anexo 5. Ficha de autoevaluación y coevaluación.....	49

ABREVIATURAS

Educación Física.....	EF
Educación Secundaria Obligatoria.....	ESO
Formación Profesional Básica	FP Básica
Instituto de Enseñanza Secundaria.....	IES
Inteligencia Emocional	IE
Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa	LOMCE
Situación de Aprendizaje	SA
Trabajo Fin de Máster.....	TFM
Programa de la formación inicial básica en evaluación desde el enfoque competencial de la enseñanza y el aprendizaje	ProIDEAC
Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (para 2º y 3º de ESO).....	
.....	PMAR
Unidad didáctica	UD

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional (Bisquerra, 2003). El estudio de las emociones en el ámbito educativo ha sido un estudio tradicional, que en los últimos años ha tomado más relevancia debido a las investigaciones sobre la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

El ámbito escolar en general y las clases de Educación Física en particular, puede ser un contexto excelente para educar las diversas áreas de la personalidad del alumnado, como la afectividad (Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea, 2019). Por ello, la Educación Física moderna debería convertirse en una auténtica pedagogía de conductas motrices (Lavega y Lagardera, 2005), en las que el crecimiento emocional debería ocupar un lugar destacado (Alonso, Lavega y Reche, 2011; Lavega et al., 2011) y donde las emociones percibidas por el alumnado deben ser claves para el diseño de las actividades en la materia de Educación Física. Teniendo en cuenta que para conseguir una mayor adherencia en la práctica físico-deportiva en el aula de Educación Física, se debe conseguir un alto grado de emociones positivas hacia la práctica, eliminando la aparición de las emociones negativas (Gómez-Carmona, Redondo-Garrido, Batista-Castillo, Mancha-Triguero, Gamonales-Puerto, 2019).

Fux (1999) insiste en la necesidad de olvidar la concepción de la danza como un adorno en el conjunto de disciplinas educativas y opina, que integrándose en la enseñanza, se favorece la autopercepción del cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma. Asimismo, la mayoría de los autores coinciden en las numerosas aportaciones educativas de la danza y su importancia en el desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional (Fuentes, 2006; García, 1997; Hasselbach, 1979; Labán, 1978; Leese y Packer; 1991; Osona, 1984; Rizo, 1996).

En cuanto a la organización de este estudio, en primer lugar se encuentra la introducción donde se expone brevemente el tema principal del trabajo de manera clara y concisa. En segundo lugar, se encuentra el planteamiento del problema de innovación, donde quedan reflejados los distintos problemas que se pueden presentar en el ámbito de la EF y el no desarrollo de las emociones. En tercer lugar, se hace alusión a los objetivos que se pretenden conseguir con este estudio. En cuarto lugar, se puede observar el marco teórico, diferenciando entre las emociones y Danza, especialmente Bailes Latinos; aportando fundamentación teórica de ambas variables. En quinto lugar, se muestra la metodología realizada en la investigación; de esta manera se describe la muestra del estudio, los instrumentos utilizados y el procedimiento que se debía haber llevado para la realización del estudio. En sexto lugar, habla del formato de la SA. En séptimo lugar, se debería exponer los resultados hallados, que por motivos de alarma sanitaria, no se realiza. En octavo lugar, se expone la discusión, donde se compara los objetivos con recopilación de datos en relación al marco teórico utilizado. En noveno lugar, se exponen las conclusiones principales de este estudio; y por último se indican las referencias bibliográficas que se han utilizado y los anexos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INNOVACIÓN

El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en una educación emocional.

Rafael Bisquerra (2003, p. 2)

El abordaje de las emociones, desde el influjo del aprendizaje y el sistema cultural en el que estamos inmersos, son determinantes para el equilibrio vital y la calidad de vida (Rueda y López, 2013). Los movimientos de renovación pedagógica, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva,

etc.) proponen una educación para la vida, donde la afectividad tiene un papel relevante. Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo. Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales pueden ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado (Bisquerra, 2003).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal, a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de las personas a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello, se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas (Bisquerra, 2003). Se quiere justificar la importancia y la necesidad de la educación emocional para atender a las necesidades sociales del siglo XXI. De esto se deriva el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (Cano y Álvarez, 2001).

Como consecuencia del ambiente generado en las clases de EF, el alumnado tiene oportunidad de manifestar con intensidad un mundo emocional rico y variado (Romero-Martín, Gelpi, Mateu y Lavega, 2017; Gómez-Carmona, Redondo-Garrido, Batista-Castillo, Mancha-Triguero, Gamonales-Puerto, 2019).

3. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos para este proyecto son los siguientes:

- Diseñar y aplicar una Situación de Aprendizaje de Bailes Latinos en la que se desarrollen las emociones del alumnado de 4º de ESO.
- Identificar las emociones que se producen en los estudiantes, en sesiones de Bailes Latinos, así como la intensidad en cada una de ellas.
- Examinar si existen diferencias en las emociones percibidas por el alumnado en función del Estilo de Enseñanza.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Emociones

4.1.1. Concepto

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2003). Teniendo en cuenta la literatura consultada, debemos considerar que la educación emocional puede originar acciones educativas innovadoras para desarrollar la conducta motriz del aprendiz de forma integral, abarcando las capacidades cognitivas, físicas, sociales, y emocionales dentro del área de Educación Física. Es necesario contribuir al aprendizaje emocional del alumnado mediante el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

La educación emocional según Bisquerra (2006) la cual entendemos como:

Proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del

desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 15)

La educación emocional permite que el alumnado aprenda el uso inteligente de sus emociones ante cualquier acontecimiento favorable o desfavorable. Para ello, es necesario iniciarse en la toma de conciencia emocional y posteriormente aprender a regular las emociones negativas en situaciones adversas (Bisquerra, 2003; Mayer y Salovey, 1997; Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea, 2019). Para favorecer una correcta educación emocional desde el área de Educación Física es necesario enseñar al alumnado a conocer, controlar y entender sus emociones en diferentes situaciones motrices (Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste, 2017).

El área de Educación Física se presenta como un contexto adecuado para que el alumnado experimente un repertorio variado de vivencias emocionales para el desarrollo integral de la persona (Parlebas, 2012), por la elevada carga relacional y afectiva que acompaña a la motricidad. La finalidad de la educación emocional es desarrollar las competencias emocionales, entendiéndose como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22). Además, nos sirve para solucionar gran parte de nuestros problemas personales y sociales, comprendiendo tanto nuestros sentimientos como los ajenos (Rodríguez, 2016).

A partir de la propuesta de la Inteligencia Emocional de Goleman (1996) se da el gran salto o revolución de la competencia emocional, ya que demuestra que la excesiva importancia que se le otorga a la inteligencia como capacidad meramente intelectual y predictiva de éxito en esta nueva sociedad, con otras exigencias y características, exigían de algo más que intelecto, que requerían de habilidades personales y sociales que conjugadas con la cognición, se pueden desarrollar, aspectos que se pusieron en práctica tanto en el ámbito laboral como en el social y académico (González, Contreras y Gil, 2013). La inteligencia emocional es una habilidad necesaria

que proporciona al individuo la posibilidad de conocer sus estados emocionales, comprender y controlar las emociones y sus respuestas de comportamiento (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sainz, 2012). Mientras que la competencia emocional atiende a la manifestación de sentimientos, actitudes y emociones que el aprendizaje suscita en el alumnado (González, Contreras y Gil, 2013). En la actualidad contamos con escasos instrumentos que permiten valorar la competencia emocional en las clases de Educación Física, es decir, instrumentos basados en el enfoque donde la competencia emocional en su componente interpersonal, habilidades sociales y empatía, pueda ser evaluado o medido como prueba de adquisición de la misma (González, Contreras y Gil, 2013).

Entendemos emoción como “el estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p.12). Las emociones juegan un papel determinante en las relaciones humanas desde que nacemos (Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea, 2019). Además, los seres humanos tendemos a experimentar diferentes emociones de una manera singular y reaccionamos ante los estímulos según nuestras características personales (Lagardera, 1999).

Las emociones o habilidades que el sujeto expreso desarrolla en las clases de Educación Física, debemos de ser capaces de hacer que lo extrapole a su vida cotidiana, para una mayor realización de ésta, siendo las clases de Educación Física, un medio ideal para, sentir y expresar todo tipo de estado de ánimo (Vallés, 2014). De las diferentes manifestaciones de la motricidad, la Expresión Corporal, disciplina cuya lógica interna se centra en la motricidad expresiva, comunicativa y estética (Romero, 2015), es una de las que puede establecer un vínculo más directo con la emoción, ya que su eje vertebral se fundamenta sobre la dimensión socio-afectivo de la persona, siendo por tanto, un vehículo adecuado, a priori para el desarrollo de competencias emocionales (Luesia y Romero, 2016). La Expresión Corporal permite tomar conciencia del cuerpo y lograr su progresiva sensibilización utilizando el cuerpo plenamente, tanto

desde el punto de vista motriz como desde su capacidad expresiva y creadora, para lograr la exteriorización de ideas y sentimientos (Stokoe y Schachter, 1994). Aunque Arcilla y Pérez (2012) señalan que en la realidad de la práctica educativa, la Expresión Corporal a veces se elude y se desarrolla de forma esporádica o puntual y, en ocasiones, se omite.

Las situaciones motrices y expresivas se encuentran integradas en las diferentes etapas educativas y permiten trabajar la comunicación expresiva entre el alumnado, así como otros contenidos, danza, ritmo o autoexpresión a través de la motricidad. Al participar en estas tareas, los protagonistas deben realizar conductas motrices comunicativas, creativas y artísticas/estética (Ramos, Cuéllar y Jiménez, 2009), en las que la comunicación es de carácter referencial y poético (Mateu, 2010; Torrent, Mateu, Planas y Dinusôva, 2011). A partir de este contenido podremos liberar tensiones acumuladas y expresarlas a través de nuestro cuerpo (Vallés, 2014).

4.1.2. Clasificación

Según el grado en que las emociones afectan al comportamiento del sujeto las emociones se clasifican en positivas, negativas y ambiguas; y dentro de estas obtendremos un total de trece emociones: alegría, humor, amor, felicidad, ira, miedo, tristeza, vergüenza, aversión, sorpresa, esperanza, compasión, y aquellas reacciones ante manifestaciones artísticas (literatura, pintura, esculturas, música y danza) (Bisquerra, 2000; Rodríguez, 2016).

- Alegría: disfrutar de un suceso durante el juego satisfactorio.
- Humor: inspira alegría y mueve a la risa durante el juego.
- Amor: participar en afecto con otra persona en el juego, pero no necesariamente recíproco.
- Felicidad: lograr pequeñas metas hasta lograr un objetivo.

- Ira: ofensa o enfado que no permite realizar la tarea con normalidad.
- Rechazo: no admitir o aceptar a alguien que participa en el juego.
- Miedo: sentir peligro físico real y concreto.
- Ansiedad: enfrentarse a una amenaza incierta durante el juego.
- Vergüenza: fracasar a la hora de vivir de acuerdo con el yo ideal.
- Tristeza: experimentar alguna pérdida difícil de reparar.
- Compasión: sentirse afectado por el sufrimiento de otra persona participante.
- Sorpresa: reacción provocada por algún imprevisto.
- Esperanza: confiar en qué ocurrirá o se logrará el objetivo del juego.

Según Bisquerra (2000) ante cualquier estímulo, como una situación motriz en Educación Física, la persona valora la situación según sus expectativas, de manera que si ese estímulo le aporta bienestar, se desencadenan emociones positivas como alegría, humor, amor y felicidad. En cambio, si le provoca malestar, se activarán emociones negativas como tristeza, miedo o rechazo, vergüenza, ira o ansiedad. Asimismo, se encuentran las emociones ambiguas o neutras, como sorpresa, esperanza o compasión ya que según las circunstancias pueden tener una orientación hacia las emociones positivas o negativas.

La competencia emocional queda estructurada en conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal (autogestión), inteligencia interpersonal y habilidades de la vida y el bienestar (Bisquerra, 2003). La conciencia emocional pretende conocer las propias emociones y las emociones de los demás a través del análisis del propio comportamiento y el de los otros. Supone reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones tanto en comunicación verbal como no verbal y comprender las causas y consecuencias de las mismas. Es la competencia fundamental del proceso emocional (Renom, 2003). Por otro lado, la regulación emocional pretende enseñar a controlar aquellas emociones que afectan negativamente a uno mismo (Renom, 2003), tratando de canalizar las emociones desagradables, tolerar la frustración y saber esperar y gestionar las gratificaciones (Luesia y Romero, 2016). Además, la autonomía personal

está relacionada con la autogestión personal, la autoestima, la actitud positiva y autoeficacia emocional. Asimismo, la inteligencia emocional es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, implica dominar las habilidades sociales. Y por último, las habilidades emocionales, una serie de procesos que nos ayudan a reconocer, comprender y controlar cómo me siento. Se encuentran principalmente tres procesos: la percepción emocional, que consiste en reconocer conscientemente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal; la comprensión emocional, que requiere integrar lo que sentimos en nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales; la regulación emocional, consciente en dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz (Rueda y López, 2013).

4.1.3. Investigaciones sobre emociones

Las investigaciones aportadas desde diferentes disciplinas (neurociencia, biología, psicología, sociología, antropología, praxiología motriz, sistemática, etc.) constatan el papel tan relevante de las emociones en el bienestar personal y social (Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea, 2019).

Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano, también tienen una clara influencia en la educación emocional. Lo que caracteriza a esta última es el enfoque desde dentro, que pone un énfasis especial en la emoción subyacente en todas las propuestas anteriores (Bisquerra, 2003).

El estudio de Casimiro, Espinosa, Mateo y Sande (2013) asegura que el proceso de tutorización garantiza el desarrollo emocional, la asimilación de valores

democráticos y sociales, y la adquisición de competencias y capacidades para desenvolverse de forma autónoma en sus momentos de ocio.

Fernández-Berrocal y Extremera (2002) muestran que los problemas del contexto educativo se encuentran asociados a bajos niveles de Inteligencia Emocional.

4.2. Danza

4.2.1 Conceptos

La danza ha estado presente en todas las culturas, resultando una forma de lenguaje no verbal capaz de expresar ideas, sentimientos o emociones (Rueda y López, 2013).

El término danza ha sido utilizado para designar diferentes conceptos e ideas siendo difícil la adopción de un único significado que describa con rigor la globalidad del término (García, Pérez y Calvo, 2011). La danza como expresión y comunicación no verbal, forma parte de un proceso social en el que diversos elementos, comportamientos y formas de comunicación, interaccionan en un contexto social determinado (Fuentes, 2006).

Es importante diferenciar baile de danza, aunque en los dos casos se utiliza el cuerpo y las emociones, el baile está compuesto por una estructura rítmica y de pasos secuenciados y sistematizados que generan una dinámica individual o colectiva, y requiere un aprendizaje básico de la técnica y ciertas capacidades físicas para poder ser ejecutado. El baile es una de las maneras a través de las que se siente y se vive la música que los jóvenes escuchan dentro y fuera de los lugares de ocio. Cuando se baila, el cuerpo, el espacio y el tiempo se convierten en elementos que interactúan simultáneamente entre sí (García, Pérez y Calvo, 2011).

La danza es un concepto más amplio que puede integrar el baile pero también otro tipo de técnicas destinadas a desarrollar las posibilidades motrices que ofrece nuestro cuerpo y explorar las sensaciones que genera (Rueda y López, 2013). La danza comunica a través del movimiento, se ayuda de las posibilidades motrices que ofrece nuestro cuerpo y las combina en el tiempo y en el espacio generando expresividad y significado. Como consecuencia de utilizar el movimiento para comunicar, se realiza actividad física de intensidad diferente. (Rueda y López, 2013). La danza según Isadora Duncan, es lo más bello y lo más natural para favorecer su crecimiento a todos los niveles. Una verdadera educación incluye la danza en la enseñanza (Berge, 2000).

La danza es una práctica de tipo holístico que puede ser definida como actividad sensomotriz de carácter rítmico, que implica factores físicos, psicológicos y sociales (Merom, Cumming, Mathieu, Anstey, Rissel y Simpson, 2013). De acuerdo con Gardner (1993, p.178), la danza es un tipo de inteligencia kinestésica, es una habilidad para resolver problemas mediante el control del movimiento del cuerpo (Hanna, 2001). Danzar supone practicar un ejercicio físico corporalmente global, de esta forma, la danza contribuye al desarrollo físico de la persona e incide positivamente en su salud y calidad de vida (Fuentes, 2006; Fructuoso y Gómez, 2001).

Desde el punto de vista físico, la danza adquiere una función compensatoria ante el sedentarismo propio del estilo de vida actual y la reducción del movimiento a su sentido más utilitario, que hace que todos nuestros esfuerzos motrices estén dirigidos mayoritariamente a la realización de actividades mecánico-prácticas relacionadas con nuestra existencia. La actividad física o el deporte puede compensar dichas carencias motrices pero la danza, además, ofrece un ejercicio corporalmente más global, exento de elementos competitivos y con un alto componente hedonista (Labán, 1978; Ossona, 1984). La danza contribuye al desarrollo físico de la persona en tanto favorece la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas básicas, de tareas motrices específicas, de la coordinación y habilidades perceptivo motora y del conocimiento y control corporal. Asimismo, incide positivamente en la salud y calidad de vida de la persona permitiendo el desarrollo y mejora de la condición física, favoreciendo la

interacción social, facilitando la liberación de tensiones, canalizando el estrés y ayudando en el desarrollo de la calidad creativa en el proceso educativo del ser humano (Coterón y Sánchez, 2010; Fructuoso y Gómez, 2001).

La danza contribuye al descubrimiento de nuevas posibilidades de movimiento; vivencia consciente y reflexiva del cuerpo y su conducta motriz; desarrollo de la autoestima y el autoconcepto; mejora de la transmisión de ideas y sentimientos; desarrollo de la imaginación y del proceso creativo; expresión de nuestro mundo interior; desarrollo de habilidades sociales; desbloqueo de inhibiciones corporales; exploración de otros ámbitos de la conducta motriz; desarrollo de la condición física de manera integrada; desarrollo personal y social; desarrollo de estructuras rítmico-musicales; exploración del espacio íntimo, físico y de interacción con los otros; aprendizaje significativo a nivel interdisciplinar e intradisciplinar; desarrollo de la educación en valores; desarrollo integral, armónico y equilibrado; desarrollo de la competencia motriz y contribución a la adquisición de las competencias claves (Troya y Cuéllar, 2013).

Numerosos autores han definido el concepto danza contemplando la generalidad y la particularidad del término desde una perspectiva integradora (Cuéllar, 1996; Fuentes, 2006; García, 1997; Kraus, 1969; Ordàs, García y Calvo, 2010; Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo, 2010). Fuentes (2006) define la danza como movimiento humano, entendido este como el conjunto de acciones físicas que se desarrollan en un contexto biológico, psicológico, social y cultural determinado. Es el movimiento que tiene unas características propias y se articula en un espacio, tiempo y cadena rítmica concretos. Junto a este componente motriz la danza es expresión, comunicación o representación, que se basa en la gestualidad corporal y otros elementos secundarios como pueden ser las características de los bailarines, el entorno visual y los elementos sonoros. Por otro lado, Cuéllar (1996) define danza como un lenguaje del cuerpo y una actividad motriz que combina armoniosamente en el espacio movimientos que una audiencia musical crea y ordena. Para mí, la definición más completa es la de García (1997) que entiende la danza como una actividad humana universal, pues se ha

realizado en todas las épocas, espacios geográficos y es practicada por personas de ambos sexos y de todas las edades. Es una actividad motora, ya que utiliza el cuerpo humano como medio de expresión de ideas, emociones y sentimientos. Asimismo, es polifórmica porque se presenta en diferentes formas (arcaicas, clásicas, modernas). También es polivalente, pues puede tener dimensiones artísticas, educativas, terapéutica, de ocio. Y la danza es compleja, ya que en ella interactúan factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos y estéticos. Además, la danza es simultáneamente expresión, técnica y actividad grupal y colectiva.

Otros autores han definido el concepto de danza como una manifestación expresiva que contribuye al desarrollo físico, intelectual y afectivo-emocional del individuo (Fructuoso y Gómez, 2001; Fuentes, 2006; Labán, 1978; Leese y Packer, 1991; Ortiz y Balaguer, 2001; Osona, 1984; Padilla y Hermoso, 2003; Rizo, 1996). Fernández (1999) define danza como un medio capaz de expresar las emociones y los sentimientos mediante la sucesión de movimientos organizados que dependen de un ritmo. En esta misma línea, Robinson (1992) concibe la danza como la respuesta corporal a las impresiones y sentimientos del espíritu, debido a que estos últimos siempre suelen ir acompañados del gesto.

El número de estudios científicos sobre danza, es escaso, centrándose en la mayor parte de ellos en aspectos biológicos y físicos relacionados con la salud, como trastornos alimenticios lesiones o problemas menstruales (Padilla y Coterón 2013). Por ejemplo, Sebiani (2005) estudia la danza-terapia en la adaptación psicológica enfermedades crónicas (Cáncer, fibrosis y sida) y revela en sus resultados la eficacia de la danza-terapia como complemento para aliviar los efectos colaterales de las terapias tradicionales, reducir la fatiga, la ansiedad, la depresión y percepción del dolor, y aumentar el vigor, la energía vital, la autoimagen y estados internos del paciente.

4.2.2 Clasificación de la Danza

Castañer (2001) nos presenta una clasificación de danza dependiendo de la finalidad que se le atribuya:

- La danza de *carácter académico*, más generalmente entendida como clásica o ballet, basada en el seguimiento riguroso de una determinada configuración de movimientos técnicos y evoluciones coreográficas a través de una repetición monomorfa y de perfeccionamiento en la postura y en los gestos precisos.
- La danza de *carácter escénico*, que se orienta a la consecución de la «obra artística» apta para el espectáculo.
- La danza de *carácter místico* fundamentada en conceptos mágicos y/o religiosos, tanto de la esfera individual como social de los bailarines.
- La danza con un marcado *carácter creativo-educativa*, que pretende fomentar la expresión e interpretación libre tanto de los movimientos corporales como de su composición coreográfica.
- La danza con *carácter terapéutico* que pretende abordar la descodificación interpretativa de los gestos a partir de conceptos psicoanalíticos incluso metafísicos.
- La danza con *carácter lúdico* orientada a favorecer las necesidades distractivas de los individuos.

Siguiendo el texto de Ruiz, Ruiz, Perelló y Caus (2012), podemos reconocer las distintas clases de Danza que han existido, en el transcurso del tiempo, también las podemos identificar en la figura 1, donde se muestra su evolución de manera esquemática.

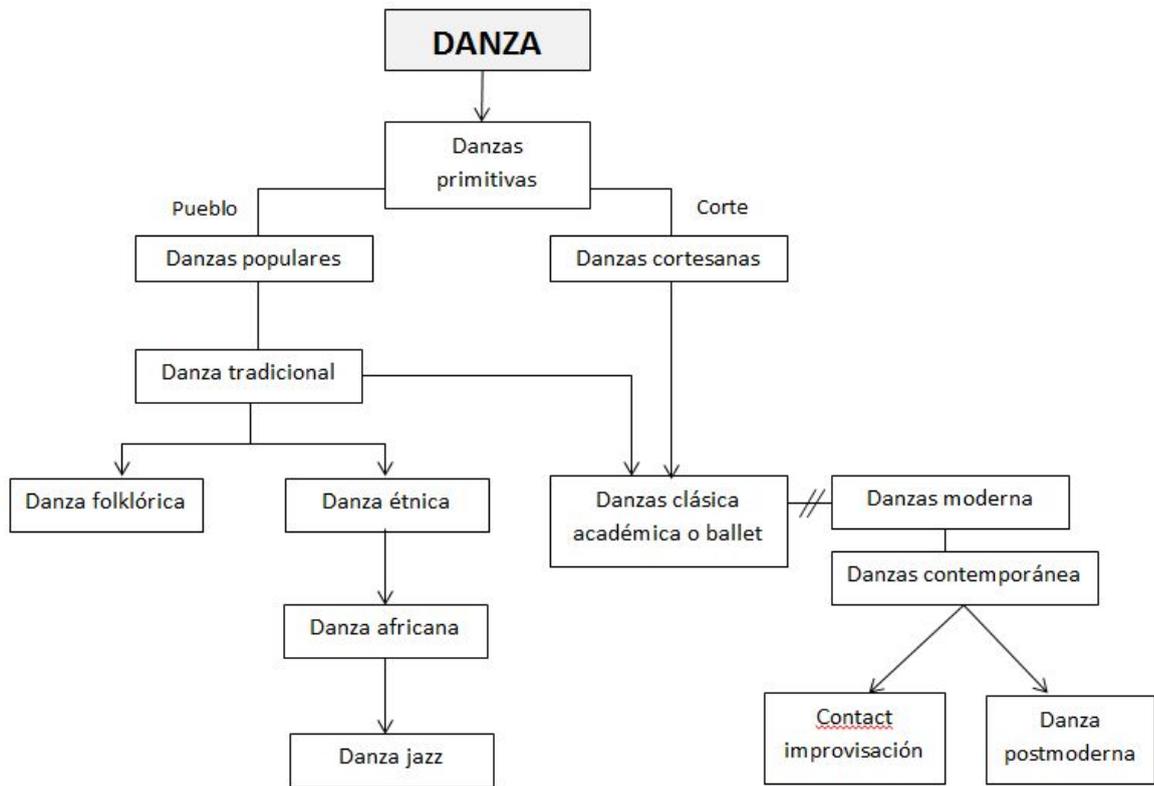


Figura 1. Organigrama de danza en función a la evolución. Tomado de Ruiz, Ruiz, Perelló y Caus, 2012, pp. 278.

La danza está considerada como la más antigua de las artes.
 (Ruiz, Ruiz, Perelló y Caus, 2012, p. 267).

La *Danza primitiva*, que nos remite al Antiguo Egipto, la Grecia Clásica y Imperio Romano, donde la danza era una forma de adorar a los dioses. A la cultura egipcia considerada la cuna de la danza en la zona mediterránea, se le atribuyen una antigüedad de 6000 años. Del periodo griego, también se conoce manifestaciones muy arcaicas de danzas circulares. En esta cultura griega la danza estaba presente en la educación junto con el ejercicio físico, la poesía y el canto. La cultura griega buscaba la formación equilibrada integral de la persona en los aspectos físicos, moral y espiritual. Las *danzas latinas* se consideran de origen griego.

Con la Edad Media se inicia un largo periodo histórico de negación del cuerpo, esta concepción religiosa judío-cristiana influyó en toda la sociedad.

La danza deriva en dos vertientes:

- Por un lado, la danza del pueblo llano (*las danzas populares*), conserva sus propios bailes populares caracterizados por la diversión y la relación social.
- Por otro lado, con la llegada de la Corte Provenza se establece un código de comportamiento social y con ello la *danza de la corte*.

Las danzas populares tienen movimientos de pies muy sencillos mientras que los movimientos del cuerpo permiten la interpretación más personal. Se baila tanto individualmente con ritmo como en parejas (Feixa, Porzio y Recio, 2006).

En el Renacimiento, la danza aparece como forma de relación social y refinamiento. En esta época empieza a desarrollarse el *Ballet de Cour*. En los siglos XV y XVI aparece la ópera-ballet, iniciando un trabajo centrado en la técnica y en mecanismos del gesto y la actitud corporal. Se establecen las bases de la danza académica.

Desde el siglo XIX a la actualidad, la influencia más destacada fue la de Isadora Duncan, que propugnaba un movimiento libre y una danza lírica en lugar de dramática como era el caso del ballet. Ella ejerció una gran influencia en la *danza académica*. Esta se enriqueció de expresión y de naturalidad y es considerada una de las pioneras de la danza contemporánea. Hacia la búsqueda de nuevas fuentes del movimiento aparece Contac improvisa. En los años 60 la danza se enriquece de algunas técnicas orientales. La danza contemporánea continúa renovándose y se trabaja con el centro de gravedad más bajo, varía el concepto de colocación y se acerca a movimientos más naturales. Adquiere mayor importancia la relajación, la respiración y el contacto con el otro,

potenciándose así la comunicación con los bailarines. Con la consolidación de la improvisación como técnica se crea la danza Post- moderna.

Si se observa la danza de forma global existe:

- Aspecto limitado. Técnica específica que acota de alguna manera las acciones del cuerpo y su movimiento. Exige entrenamiento con métodos tradicionales comunes a las destrezas motrices.
- Aspecto libre. Coincidente con el mundo de la expresión, en la que no existen más límites de acción y posibilidades de movimiento que los que uno mismo quiere imponerse.

La frontera entre ambos aspectos casi nunca está clara.

En la actualidad las corrientes son infinitas, pero todas se pueden clasificar dentro de dos grandes ramas:

- Danza tradicional
- Danza moderna.

Para Castañer (2000), la *danza folklórica* se configura a partir del patrimonio cultural de una sociedad o grupo social con unas características propias. La danza folclórica suele tener un origen tan remoto en el tiempo que, en la mayoría de los casos, es difícil de determinar con certeza y detalle. La mayor parte de las danzas folclóricas tienen su origen o antecedente en danzas primitivas cuya función era la comunicación dentro de su propia sociedad. Las danzas folclóricas suelen coincidir en formas coreográficas dado que suelen aunar a bastantes personas, bajo el seguimiento común y pautado del ritmo y conformando unas composiciones y figuras concretas que en la mayoría de los casos suelen ser circulares. En este tipo de danza son fácilmente identificables roles y funciones diferenciados: caballeros, damas, personajes armados y las indumentarias tradicionales. La danza folclórica según Feixa, Porzio y Recio (2006), es una experiencia internacional que revela los diferentes caracteres, tradicionales y trajes distintivos de una nacionalidad a través de un medio común. Es una forma de expresión de cultura y tradición de cada pueblo o país donde se utiliza una vestimenta

colorida de acuerdo a la manifestación de cada fiesta o adoración de los diferentes lugares donde expresan su cultura y tradición por medio de la danza.

La *danza étnica* es la expresión propia de grandes áreas geográficas naturales del planeta, sin determinación política. Las danzas étnicas se sitúan a medio camino entre danzas primitivas y danzas folklóricas. De esta forma, se habla de danzas africanas, orientales, hindú, danzas marcadas por ritmos sincopados acompañado de movimientos bruscos de pelvis y hombros (Castañer, 2000).

La *danza jazz* uno de los fenómenos de mayor auge en la actualidad. En ella podemos sintetizar la evolución de una danza folclórica a étnica y de esta a la fusión constante de diferentes danzas. Caracterizado por la improvisación, la danza jazz pasa a tener a un sentido eminentemente escénico, se traslada a los espectáculos recibiendo el nombre de cabaret o *music-hall*.

La *danza clásica* se origina en Italia, a raíz de las danzas en la corte. Esta danza está sujeta a rígidas técnicas, de gran tradición.

La *danza moderna iniciada* por Isadora Duncan, como reacción a las rígidas normas técnica de la danza clásica. Pretende liberarse de todos los cánones establecidos y dejar al cuerpo que se exprese libremente. Esta danza parte de la disciplina técnica de la danza clásica pero busca experimentar nuevos movimientos corporales partiendo de la posición en paralelo de las piernas, desciende el centro de gravedad del cuerpo y buscando la máxima altura aérea y ligereza de la danza clásica. Asimismo, se persigue un trabajo aislado de los diversos segmentos corporales, de forma robotizada y buscando movimientos angulosos y bien diferenciados por segmentos.

La *danza contemporánea* existe total libertad de interpretación, de formas gestuales, técnicas, coreografías y escénicas, partiéndose de cualquier idea o fenómeno para la creación artística.

4.2.3 Investigaciones de danza

La Asociación Americana de Neurología recomienda la danza como tratamiento no farmacológico de enfermedades mentales como la demencia (Dooby, Stevens, Beck, Dubinsky, Kaye y Gwyther, 2001). La danza como estrategia de intervención válida para la mejora de la salud mental (Padilla y Coterón, 2013).

El artículo de Vallés (2014) nos dice que la danza es de carácter socializador e integrador, el alumnado se siente alegre de poder inventar, crear y apreciar que son autónomos, a través de la danza. El máximo exponente en este caso es la emoción de nuestro cuerpo sintiéndose totalmente libres para exteriorizar lo que siente.

Otros estudios presentan la danza como potencial para incrementar nuestra autoestima (Domínguez y Castillo, 2017; Ruano, 2004) y el autoconcepto profesional, social y familiar (Murgui, García, García y García, 2012).

4.2.4 Bailes Latinos

Los Bailes de Salón son un forma de expresar sentimientos, pensamientos y comunicarse. Los Bailes de Salón van tomando un auge importante en el mundo por el cual se ve reflejada la expresión misma del ritmo a ejecutar con una técnica espacial en cada una de las mismas. Los Bailes de Salón son una excelente alternativa para cualquiera a quienes no les guste hacer ejercicio pero le guste bailar. Proporciona la mayoría de beneficios del ejercicio aeróbico sin el sentimiento de que se está haciendo ejercicio. Los Bailes de Salón pueden ayudarle a desarrollar coordinación, equilibrio y ritmo. Normalmente, se relacionan con un ambiente muy agradable y una oportunidad de expresión creativa y relación social, así lo describe Colbert (2007).

De acuerdo, Dougherty (1985) los Bailes de Salón son una forma muy agradable de baile social en el que intervienen hombres y mujeres agrupados por pareja en reuniones de recreo en clubs y en salones de baile. Lejos de ser una tipología de prácticas muy especializadas o desvinculadas del marco escolar, nos evidencian su gran potencial interdisciplinar y socio-cultural (Castañer y Camerino, 1992). Por tanto, los bailes de salón deben ser implementados como una actividad deportiva en la educación, ya que ayuda al estudiante a desarrollar su capacidad de creatividad y expresión ante la sociedad.

La Danza es una manera importante de socialización y ocio en las culturas latinas (Lewis, 1994; Delgado y Muñoz, 1997) que desafía a la persona tanto física como cognitivamente (Márquez, Wilbur, Hughes, Berbaum, Wilson, Buchner, McAuley, 2014). Como por ejemplo, la Salsa que otorga gran importancia a los significados colectivos de la práctica del baile, es decir, a aquello que la Salsa representa o comunica para un grupo dado. No obstante, se considera fundamental tener en cuenta los aspectos subjetivos de la práctica musical, que además de estar relacionados con los aspectos sociales involucrados en el baile, implican un continuum entre movimiento- sensorialidad-sentimientos-significación que, si bien es posible escindir analíticamente no siempre será aislable experiencialmente (Citro, 2012).

Charles Chasteen muestra en su historia de la danza, la danza transgresora es la clave para la historia de la danza en América Latina (Chasteen, 2004). Él muestra cómo las desigualdades sociales y de género crearon el clima en el que surgieron el tango, el danzón y la samba (que se han convertido en 'bailes nacionales'). Cada uno de ellos fue considerado como profundamente transgresor en ese momento, conmocionando la sensibilidad de la sociedad occidental (Fairley, 2006). Merengue, Cha Cha Cha, Bachata y Salsa son los cuatro estilos de Bailes Latinos considerados entre los más populares en términos de reconocimiento y preferencia según el Compendio de Ainsworth, Haskell, Whitt, Irwin, Swartz y Strath, (2000). Estos estilos de baile son de intensidad moderada,

según el estudio de Márquez, Wilbur, Hughes, Berbaum, Wilson, Buchner y McAuley (2014).

La Bachata y la Salsa son los ritmos latinos elegidos para esta investigación. La Bachata un ritmoailable híbrido y resurgido del bolero, medio musical por el que se lograba escapar de la crisis política y económica del país de la sociedad dominicana. Fue un ritmo musical emergente como consecuencia de la emigración de las grandes masas de campesinos a la ciudad, escuchada por militares principiantes y gente de baja condición económica mientras vivía en los burdeles, de ahí que viniera estigmatizada por la clase social que la originó, la clase social pobre de la sociedad dominicana (Hernández, 1995). Respecto al baile de la Salsa han sido escasas las investigaciones en torno a las relaciones entre la música y el baile. Es importante señalar la indivisibilidad de la música y el baile en un nivel práctico (Renta, 2004; Santos, 2004). Pocos investigadores logran dar cuenta de los cuerpos en movimiento en conjunto con la música. Algunos trabajos interesantes que logran rescatar ambas dimensiones de esta práctica musical son los de Lise Waxer en torno a la Salsa en Cali, Colombia (Waxer, 2002), donde se señala la importancia de la música grabada en la creación de una forma de bailar propiamente caleña. Otro ejemplo es el artículo de Christopher Washburne (1998) *Play it 'con filin!': The swing and Expression of Salsa*, en que el autor explica el concepto de *filin* y su aplicación en la interpretación musical de la Salsa. Washburne (1998) incluye allí un apartado referido a la conexión entre música y baile en la interpretación musical. Un último ejemplo es el estudio desarrollado por Patria Román-Velázquez en su libro *The Making of Latin London Salsa Music, Place and Identity* (1999). Román-Velázquez (1999) busca entender cómo los latinos y otros grupos de orígenes diversos construyen un “Londres latino”, centrándose en la práctica del baile y la interpretación musical a través de prácticas corporeizadas en los clubes de Salsa. Para Román-Velázquez (1999), la corporeidad es entendida como un proceso de doble sentido, en el cual los cuerpos se experimentan a sí mismos a través de la música cuando esta está presente, al mismo tiempo que la música se experimenta a través de nuestros cuerpos, lo que se aplica a las prácticas tanto del baile como musicales (Román-Velázquez 1999; Subiabre, 2013). Quien quería aprender a bailar Salsa se

encontraba con un desafío, debido a la complejidad de sus elementos musicales (Subiabre, 2013).

La Salsa, en general, el aspecto más complejo, es comprender el paso básico, que consta de dos pasos cortos y uno largo seguidos por dos pasos cortos y uno largo. Si se traspasa esto a notación musical, cada paso corto puede ser representado por una negra, y el paso largo por una blanca, como se muestra en la dificultad en la comprensión y ejecución de este paso básico radica en que es distinto al ritmo que se lleva al caminar (Subiabre, 2013). Otro escollo que surge comúnmente en el aprendizaje de la Salsa, es la dificultad de los bailarores principiantes para disponer este paso básico en el continuum musical. Parece que la gran mayoría no logra distinguir entre tiempos fuertes y débiles, y termina comenzando el paso en el segundo o tercer tiempo del compás de cuatro pulsos, o bien en el primer tiempo, perdiendo conexión con el pulso a medida que avanza la música. Incluso bailarores con cierta experiencia y que dominan el paso básico, suelen confundir el primer tiempo del compás con el tercero (Subiabre, 2013). La Salsa ha sido definida por Quintero (1999, p. 22) como *una muy libre combinación de ritmos, formas y géneros afrocaribeños tradicionales*, puesto que en cada tema salsero se superponen distintos patrones rítmicos en contrapunto, o bien uno tras otro. Esta complejidad rítmica es coordinada por la clave que ordena el desarrollo temporal, melódico y armónico en las músicas de origen afro-caribeño. Si bien dicha clave no siempre es explícita, siempre suena, ya sea en las claves o bien en las intervenciones de otros instrumentos (Quintero, 1999). Lo que se escucha, finalmente, es una serie de capas tímbrico-rítmicas que interactúan contrapuntísticamente, a las que se suman armonía y melodía, generando una serie de flujos de energía que apuntan hacia el clímax de cada tema: la sección de improvisación o montuno. De este modo, la tensión aumenta gradualmente desde el inicio al fin de un tema salsero, lo que es percibido por el bailaror. La Salsa plantea una serie de dificultades para el bailaror y para el auditor (Subiabre, 2013).

5. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

5.1. Introducción

En este apartado se realizaría una descripción de la metodología a utilizar en este TFM de investigación, fases para su desarrollo, instrumentos de observación e instrumentos de evaluación.

Antes de comenzar con nuestro estudio, el profesorado expone al alumnado sus fortalezas mostrando algunos temas de los cuales podrían encauzar nuestro TFM. Desde un principio, me decanté por una SA vinculada a las emociones y los Bailes Latinos.

En un primer momento, se dialoga con la profesora de prácticas del IES San Juan de la Rambla, a fin de impartir una SA de Bailes Latinos donde se emplearían 9 sesiones.

Antes de la puesta en marcha de la investigación, se emplea una sesión a la familiarización de las emociones y explicación al alumnado del objetivo básico de la investigación, evaluarse a nivel emocional. La intención de esta sesión sería que los participantes pudieran realizar de forma coherente y lógica la actividad, respondiendo de forma eficaz el cuestionario GES y las preguntas de la entrevista.

Se da comienzo a la investigación, la parte principal consta de 8 sesiones donde se manifiestan los Bailes Latinos como contenido fundamental. La secuencia de los estilos de baile es determinada por el nivel de dificultad, con el estilo más simple introducido primero (Bachata) y el estilo más difícil al final (Salsa), para mejorar la autoeficacia a través del dominio y el logro. La actividad aumentará y progresará en términos de movimiento, especificidad de los movimientos de baile y complejidad, enseñando los mismos pasos de baile tanto en un Estilo de Enseñanza como en el otro. Se abordarán los principios básicos, como la asociación, el tiempo, el trabajo de pies y la calidad del movimiento (Márquez et al., 2014).

Cada sesión de la SA mantiene una estructura de:

- *Calentamiento* basado en pasos básicos del estilo musical seleccionado, con una cadencia que oscilaría entre los 110 -120 beats/min
- *Parte principal* donde se realizaría la coreografía. La música escogida debe presentarse con una cadencia de 130 beats/min y 150 beats/min para la Bachata y la Salsa respectivamente (García, Pérez y Calvo, 2011).
- *Vuelta a la calma* con estiramientos suaves, ejercicios de relajación y cumplimiento de Escala GES.

Para finalizar cada sesión, se procede al cumplimiento de los cuestionarios de Escala GES.

Y para finalizar la investigación, se llevará a cabo la entrevista semiestructurada, tras la última sesión. La entrevista consta de 10 preguntas que no toman más de 10 minutos de duración. Lo cual, quiere decir que se debe prever un tiempo adicional.

5.2. Diseño de investigación

Para poder alcanzar los objetivos de este estudio se tendría que haber desarrollado una SA de Bailes Latinos en el Instituto de Educación Secundaria de San Juan de la Rambla donde se realizaría una investigación concreta de emociones y Bailes Latinos con contenidos y criterios de evaluación para cuatro grupos de 4º de ESO, es decir se realizaría una intervención con alumnado de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Aquel alumnado que formara parte del estudio debía ser de forma voluntaria. Asimismo, solicitado por el propio instituto, se tendría que firmar una autorización para la participación de esta investigación y la realización de la entrevista.

Una profesora de Educación Física especialista en Bailes Latinos es la responsable de impartir la SA, la cual requiere de un período de casi 5 semanas, a razón de 2 veces por semana. La profesora de Educación Física es la encargada de dirigir las coreografías de Mando Directo.

Esta investigación se centra en la aplicación de dos Estilos de Enseñanza concretos como son el Mando Directo y la Resolución de Problemas (Mosston y Ashworth, 1993), es decir, se imparten los mismos contenidos con la ayuda de dos Estilos de Enseñanza totalmente diferentes. En el caso de la enseñanza a través del Mando Directo el profesorado adopta todas las decisiones, y el alumnado ejecuta y acata las instrucciones. Igualmente, la enseñanza mediante el estilo de Resolución de Problemas, se basa en la búsqueda de variedad de respuestas para solucionar la situación propuesta por el profesorado, desarrollando su inventiva. En este sentido, este Estilo de Enseñanza adopta un alto grado de protagonismo en la toma de decisión.

Se trata de valorar las emociones surgidas en los diferentes Estilos de Enseñanza y a su vez valorar las emociones surgidas a través de la aplicación de dos estilos de Bailes Latinos diferentes concentrándose en la Bachata y la Salsa.

Previo a las 8 sesiones de Bailes Latinos se realiza una formación incluyendo situaciones motrices expresivas en los cuales el alumnado tendría que representar varias emociones al resto del grupo, con el fin de vivenciar las emociones explicadas. Y poder responder de manera eficaz la escala GES y la entrevista. En la tabla 1, se muestra el plan de acción de la investigación, estructurando las sesiones en función del Estilo de Baile y en función del Estilo de Enseñanza. Los participantes se someterían a 8 sesiones de Bailes Latinos, más concretamente, 4 sesiones de Bachata y 4 sesiones de Salsa.

Para la elaboración de esta propuesta nos basamos en los autores García, Pérez y Calvo (2011), que nos recomiendan que se enseñe, no más de dos pasos de bailes por frase musical y coreografiar entre cuatro y ocho frases musicales (dependiendo del nivel del grupo).

Tabla 1. Plan de acción en la investigación.

GRUPO A y B		
SESIÓN	ESTILO DE BAILES LATINOS	ESTILO DE ENSEÑANZA
1 ^a	Bachata	Mando Directo
2 ^a	Bachata	Mando Directo
3 ^a	Bachata	Mando Directo
4 ^a	Bachata	Mando Directo
5 ^a	Salsa	Resolución de Problemas
6 ^a	Salsa	Resolución de Problemas
7 ^a	Salsa	Resolución de Problemas
8 ^a	Salsa	Resolución de Problemas
GRUPOS C y D		
SESIÓN	ESTILO DE BAILES LATINOS	ESTILO DE ENSEÑANZA
1 ^a	Bachata	Resolución de Problemas
2 ^a	Bachata	Resolución de Problemas
3 ^a	Bachata	Resolución de Problemas
4 ^a	Bachata	Resolución de Problemas
5 ^a	Salsa	Mando Directo
6 ^a	Salsa	Mando Directo
7 ^a	Salsa	Mando Directo
8 ^a	Salsa	Mando Directo

Respecto al Mando Directo, todas las decisiones las toma el profesorado y el alumnado repite en tiempo y forma. En cambio, con la Resolución de Problemas, no se da instrucciones sobre cómo realizar los ejercicios, sólo se indica qué hacer, dando la oportunidad al alumnado de crear su propia coreografía y tomando la mayoría de las decisiones sobre cómo, cuándo y de qué manera va a realizarse los ejercicios (Heras-Fernández, Espada y Cuellar-Moreno, 2019).

5.3. Procedimiento

La organización y planificación de este TFM se realiza en cuatro fases de trabajo, con una duración aproximada de 5 meses desde febrero del 2019 hasta junio del 2020.

Primera fase. Fase de planificación de la investigación. Se realizó desde el 4 de febrero del 2019. En esta fase se propone llevar a cabo la investigación a través de una SA de Bailes Latinos y emociones, en una segunda reunión concreté que debía integrar los Estilos de Enseñanza como fundamentos metodológicos.

Segunda fase. En esta fase, desarrollada a partir del 17 de febrero, se le cuestiona a la tutora del centro IES San Juan de la Rambla si es viable llevar a cabo una SA de Bailes Latinos, donde se destinaría cinco sesiones a la realización de una investigación. Esta SA se impartiría en las fechas previstas para las prácticas. La tutora me comunica que se puede llevar a cabo sin problema y que además, coincide con su programación, para el 3^{er} trimestre tiene estipulada una SA de Expresión Corporal.

Tercera fase. Este periodo se prolonga desde el 6 de marzo hasta la finalización de la entrega del TFM, por motivos de estado de alarma. A partir del 6 de marzo se prevé el cierre de centros escolares debido a la gran cantidad de contagiados por COVID-19. Así que, se cuestiona de manera preocupante a la tutora de la investigación, cómo se abordaría esta investigación si eso ocurriese. Se debía dar continuidad a la investigación

de manera normal hasta nuevas directrices y se contempla la posibilidad de extender la argumentación de los epígrafes que se puedan llevar a cabo.

Cuarta fase. Esta fase se tendría que haber realizado en el periodo de prácticas en el centro de San Juan de la Rambla, periodo del 31 de marzo del 2020 al 22 de mayo de 2020 (3 semanas). La SA de Bailes Latinos, no se pudo llevar a cabo, dada la alarma sanitaria por COVID_19. Es por tanto que, se contempla la finalización del mismo sin la intervención educativa y sin recopilación de datos.

5.4. Material y contexto

El IES San Juan de la Rambla se encuentra ubicado en el municipio que le da nombre al mismo centro, San Juan de la Rambla, ubicado en el norte de Tenerife. En este centro conviven alrededor de unos 595 alumnos y alumnas. Es un línea cuatro y destaca por acogerse a una gran cantidad de programas y proyectos. La oferta formativa consta de secundaria, PMAR, PostPMAR, FP Básico, Bachillerato y dos Ciclos de Grado Medio, uno de microinformática y redes y otro de aprovechamiento y conservación del medio natural.

La economía de este municipio ha estado durante muchos años basada en la agricultura de la papa y el plátano.

5.5. Instrumentos de evaluación para la valoración de la experiencia

Concretamente los instrumentos de evaluación a utilizar habrían sido:

- *Games and Emotional Scale* (GES). Esta escala validada por Lavega, March y Filella (2013) tiene como objetivo analizar la relación entre los 3 tipos de emociones: positivas, negativas y ambiguas (Lazarus, 2000) y los estilos de Bailes Latinos. Además, de analizar la relación entre las mismas emociones y los dos estilos de enseñanza. La escala muestra 13 emociones diferentes correspondiendo a las citadas por

Bisquerra (2000). Estas son: felicidad, compasión, sorpresa, alegría, tristeza, miedo, humor, ansiedad, amor, ira, rechazo, vergüenza y esperanza. El alumnado debe responder a cada una de estas emociones con una intensidad del 1 al 10, por lo que se puntúan con una escala tipo Likert (donde el 1 significa que prácticamente no se siente la emoción y el 10 corresponde a un máximo grado de intensidad) (Véase Anexo 3).

Los cuestionarios serían respondidos por el alumnado de manera individual, inmediatamente después de la finalización de cada sesión. Resumiendo, cada participante debe contestar a cuatro escalas GES, una por cada sesión.

- *Entrevista semiestructurada.* Esta entrevista se realizaría justo al finalizar las 8 sesiones de la SA. En ella se pregunta al alumnado sobre su experiencia con los Bailes Latinos y cuál ha sido el grado de satisfacción de la experiencia, cómo han experimentado las emociones en cada estilo de baile concreto, cómo ha experimentado las emociones en cada Estilo de Enseñanza, además del control, gestión e identificación de las distintas emociones. Todas las entrevistas debían ser grabadas para su posterior transcripción y análisis. La entrevista está compuesta por 10 preguntas. Las cuatro primeras, demanda sobre aspectos positivos y negativos de las sesiones. Las dos siguientes, interpelan acerca del control y gestión de emociones tanto en ellos mismos como del resto de alumnado. Las dos posteriores, tratan acerca de cómo se podría mejorar la sesión. Por último, se cuestiona si realmente los Bailes Latinos tienen la capacidad para mejorar el control y la gestión de las emociones. (Véase Anexo 4).

- Adjunto a esta investigación aparecen las rúbricas utilizadas para la valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado en esta SA de Bailes Latinos. (Véase Anexo 2).

5.6 Análisis de datos

Los datos obtenidos a través del cuestionario GES tendrían que haber sido analizados, utilizando la base de datos del programa IBM SPSS Statistics²⁴.

Por otro lado, las entrevistas, una vez grabadas, debían ser transcritas para su posterior utilización a través de un programa de análisis cualitativo, llamado ATLAS.ti.

Dicho programa nos facilita gestionar y realizar un análisis de contenidos. Permite crear la construcción de redes, que a su vez, permite visualizar de manera gráfica la estructuración de los datos.

6. INVESTIGACIÓN DE EMOCIONES Y BAILES LATINOS

El concepto de SA supone un nuevo modelo de unidad de programación que surge como una alternativa al modelo clásico de UD, con la intención de mejorar y facilitar la integración en la vida del aula de todos los componentes que garanticen la educación en competencias, tal y como desde la LOMCE se solicita (BOE, de 10 de diciembre de 2013).

En nuestro caso hemos optado por seguir el modelo de SA propuesto por el grupo *ProIDEAC* (Véase Anexo 1). El propósito de esta SA es investigar acerca del vínculo entre los Bailes Latinos y las emociones, para proporcionar hábitos de vida saludable a través de una educación emocional en el aula de Educación Física.

7. RESULTADOS

En este apartado se tendría que detallar los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación, diseñados y no aplicados por la crisis sanitaria. De igual manera, en la tabla 2 se detalla el orden en que se mostrarían los resultados.

Tabla 2. Presentación de estructura de los resultados.

Muestra de Tabla 1.	Descripción de valores de emociones del grupo A y B en la sesión de Bachata y Mando Directo
Muestra de Tabla 2.	Descripción de valores de emociones del grupo A y B en la sesión de Salsa y Resolución de Problemas
Muestra de Tabla 3.	Descripción de valores de emociones del grupo C y D en la sesión de Bachata y Resolución de Problemas
Muestra de Tabla 4.	Descripción de valores de emociones del grupo C y D en la sesión de Salsa y Mando Directo

8. DISCUSIÓN

Los objetivos principales de este estudio fueron diseñar y aplicar una Situación de Aprendizaje de Bailes Latinos en la que se desarrollen las emociones del alumnado de 4º de ESO; identificar las emociones que se producen en los estudiantes, en sesiones de Bailes Latinos, así como la intensidad en cada una de ellas; y examinar si existen diferencias en las emociones percibidas por el alumnado en función del Estilo de Enseñanza.

Respecto al primer objetivo planteado en este estudio de investigación: *Diseñar y aplicar una Situación de Aprendizaje de Bailes Latinos en la que se desarrollen las emociones del alumnado de 4º de ESO.*

Para comenzar se llevó a cabo la búsqueda de documentación que facilitó la realización del diseño, guiándonos por los elementos del currículo en un modelo competencial propuesto por Viciana (2002) (figura 2).

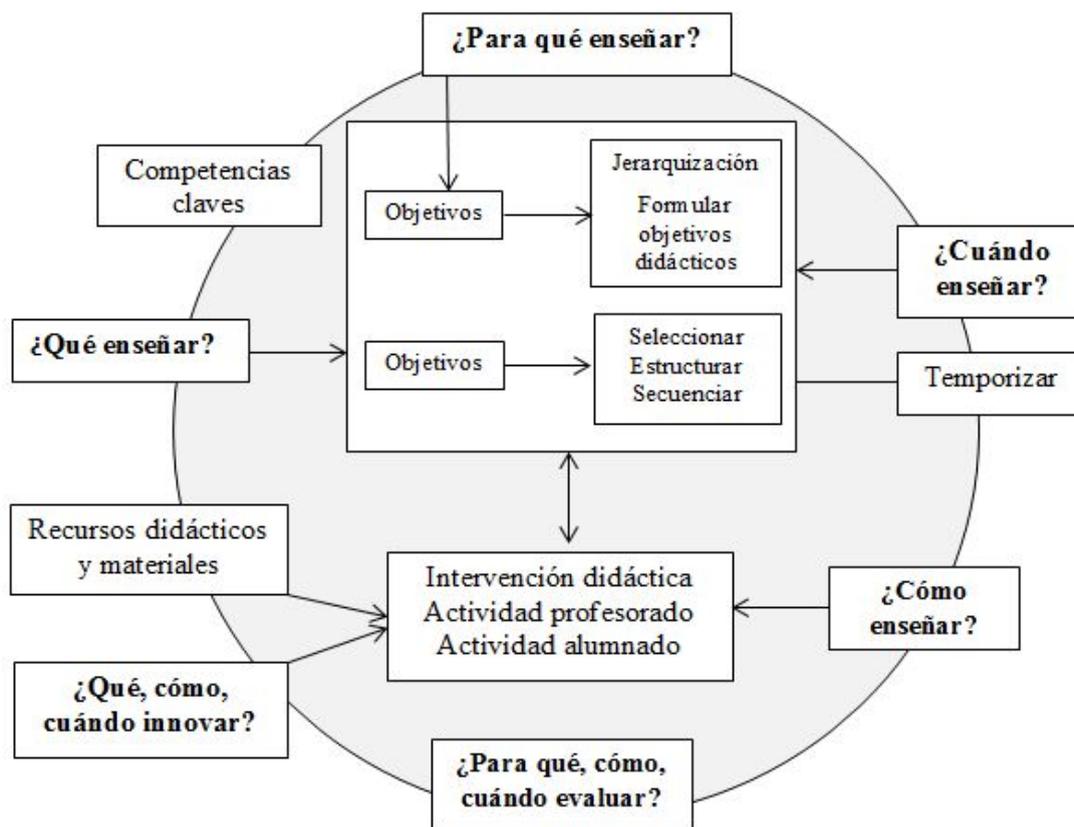


Figura 2. Elementos del currículo en un modelo competencial (adaptado de Viciano, 2002).

Asimismo, tomamos como referencia el estudio de Rueda y López (2013), teniendo en cuenta la importancia que tiene una buena educación emocional sobre el control de nuestro comportamiento y de la respuesta humana a nivel cognitivo, fisiológico y motor ante las situaciones que vivenciamos, y la conexión existente entre danza-música y las emociones. Se plantea la posibilidad de poder influir positiva y significativamente sobre la salud física-psicológica y la calidad de vida del alumnado, mediante la elaboración y puesta en marcha de un programa alternativo, compuesto de Baile y destinado a desarrollar las habilidades emocionales.

Con motivo de diseñar situaciones que incorporen y conecten las prácticas sociales y culturales del alumnado a las actividades escolares (González, Monguillot y Zurita, 2014), se escoge los Bailes Latinos como situación motriz expresiva, donde el alumnado aprende en un contexto real y cercano a él mismo, planteando este diseño de forma útil y transferible. El cuerpo se convierte en una forma de expresión que el

individuo emplea en su comunicación habitual pero que puede aprender a utilizar mejor adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer su expresión, creatividad y sensibilidad estética (García, Pérez y Calvo, 2011).

Se siguen las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de danza en un contexto educativo (García, Pérez y Calvo, 2011): la sencillez del proceso de enseñanza-aprendizaje, una metodología expresiva-presencial y la interacción simultánea de cuerpo, espacio y tiempos.

A cerca del segundo objetivo: *Identificar las emociones que se producen en los estudiantes, en sesiones de Bailes Latinos, así como la intensidad en cada una de ellas.*

Resulta difícil, emprender una discusión sin unos resultados concretos. A esto, se le suma los pocos estudios que existen de Bailes Latinos en el ámbito educativo, los cuáles suelen ceñirse a aspectos más físicos y tangibles.

En nuestro caso, para identificar la intensidad de las emociones del alumnado, se utilizan los cuestionarios de escala GES, que presentan valores adecuados de fiabilidad y validez para registrar la intensidad de las emociones, siendo el medio idóneo para obtener nuestro objetivo. Asimismo, se obtienen los datos de la entrevista semiestructurada, otro instrumento a utilizar en la investigación, que nos corrobora los datos obtenidos en los cuestionarios GES y de las cuales se puede obtener información más explícita.

Concretamente, se recogen 8 cuestionarios por cada participante y se analizan los resultados, se valora cuáles son las emociones con mayor intensidad y cuáles son las emociones con menor intensidad. Así conocemos si los Bailes Latinos han generado mayor intensidad de emociones positivas o negativas, pudiendo indagar en las prioridades del alumnado para la elección de SA del docente.

En esta investigación, se escoge una SA de Bailes Latinos, pensando que la música latina puede ser un punto en común entre los adolescentes y la EF. Además, acuerdo con Rueda y López (2013), existe una conexión entre el cuerpo del danzante y

sus emociones. La interacción corporal entre alumnado, la escucha y la percepción de los estímulos de nuestro alrededor, centrar la atención sobre nuestras sensaciones internas, expresar mediante el movimiento y el sonido, la espontaneidad y la improvisación, son recursos que tenemos a nuestro alrededor y que ayudan a conocernos, tanto física como psicológicamente.

La Danza posee el potencial de favorecer los niveles de autoestima (Dominguez y Castillo, 2017) y favorece la estabilidad emocional (Rueda y López, 2013), que tanto necesita el alumnado en su paso por la adolescencia.

En cuanto al tercer objetivo: *Examinar si existen diferencias en las emociones percibidas por el alumnado en función del Estilo de Enseñanza.*

Según Pescador (2015), no se puede establecer una única metodología para la enseñanza de la danza, pero sí se puede decir que mediante el Estilo de Enseñanza de Mando Directo, y los ejercicios de la improvisación, junto con juegos y diversas didácticas, el profesorado tiene las herramientas para formular un plan de trabajo.

Por otro lado, Vicente Ureña, Gómez y Carrillo (2010) nos dicen que el tipo de danza idóneo para los contextos educativos, debe matizarse, donde el proceso de exploración del movimiento y el desarrollo de las capacidades creativas y expresivas debe ser prioritario a la ejecución perfecta de un producto final.

En este sentido, los Estilos de Enseñanza que se han seleccionado para esta investigación son el Mando Directo que es un Estilo de Enseñanza tradicional ante un Estilo de Enseñanza más inductivo como es la Resolución de Problemas. Estos Estilos de Enseñanza integran características antitéticas. Ya lo contemplan Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo (2010), cuando habla de reproducción de formas heredadas y formas espontáneas o Heras-Fernández, Espada y Cuellar-Moreno (2019), que al igual que esta

investigación, se centra en un estudio comparativo entre los Estilos de Resolución de Problemas y Mando Directo.

Al igual que el objetivo anterior, se utiliza el cuestionario de escala GES para poder examinar si existe diferencia de emociones entre los Estilos de Enseñanza y conocer el Estilo de Enseñanza más apropiado para la enseñanza de Bailes Latinos en función de las respuestas dadas.

El Mando Directo no se considera adecuado en las clases de danza en el aula, ya que estos no se centran principalmente en el dominio motor. Además, repetir en todo momento la coreografía aporta al alumnado la sensación de facilidad y coordinación, considerando que no se asegura el desarrollo cognitivo en los aspectos de creación e implicación mental. Por lo tanto, se recomienda que cuando se trata de extraer, activar, dramatizar e implicar cognitivamente al alumnado se debe utilizar la Resolución de Problemas. (Heras-Fernández, Espada y Cuellar-Moreno, 2019). Asimismo, estos autores exponen una serie de episodios de enseñanza, que son las claves para la intervención.

Mando Directo, la docente demuestra la técnica básica para realizar. El alumnado repite la secuencia al ritmo de la música o el ritmo marcado por la misma.

Resolución de Problemas, donde la docente explica los ejercicios e indica las normas para que el alumnado invente sus propias coreografías tomando como base los principios indicados por ella. Se emite *feedback* positivo para incentivar el trabajo del alumnado y animar en la creación y búsqueda divergente de respuestas.

Heras-Fernández, Espada y Cuellar-Moreno (2019), destacan para ambos estilos la sensación de autoestima, diversión y alegría, percibiendo una mayor sensación de seguridad y no vergüenza en el Estilo de Enseñanza de Mando Directo por el hecho de seguir un modelo que les dicta en todo momento los ejercicios a realizar. Para el Estilo de Enseñanza Resolución de Problemas se denota una mayor sensación de inseguridad y cansancio mental por el esfuerzo que implica recordar las coreografías. Parece que sí existen diferencias entre los Estilos de Enseñanza a través del Baile. Tendríamos que

valorar el grado de emociones percibidas en cada uno de los Estilos de Enseñanza, para estar acuerdo o en desacuerdo con este estudio.

9. CONCLUSIONES

En el ámbito educativo, la danza todavía tiene un largo camino que recorrer. Se conoce algunos motivos, como que es una actividad eminentemente del género femenino o la falta de formación por parte del profesorado.

Se debe seguir investigando porque la danza siempre ha estado presente en la sociedad, ha ido evolucionando y seguirá transformándose hasta nuevos resurgimientos, dentro o fuera del ámbito educativo. Es parte de la cultura del ser humano y es educación. Como docentes de Educación Física, la danza se muestra como un contenido necesario tanto por su carácter social, físico y emocional, como por su contribución al desarrollo integral del alumnado. En las clases de EF las danzas permiten iniciar al alumnado en un trabajo de ritmos y expresión de forma sencilla, socializadora y lúdica (García Pérez y Calvo, 2011).

Descubriendo si existe una diferencia notable ante el uso de un Estilo de Enseñanza u otro, al profesorado de EF se le facilita la labor de elección, de una metodología apropiada y exitosa para una clase de Bailes Latinos.

Teniendo en cuenta que no existen datos reales, por un motivo de fuerza mayor como es el estado de alarma, este estudio se muestra con perspectiva de futuro hacia una puesta en práctica. Los Bailes Latinos son una herramienta que se encuentra a nuestro alcance, se muestra ideal para una educación emocional real y transferible.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, B., Haskell, W., Whitt, M., Irwin, M., Swartz, A. y Strath, S. (2000). Compendium of Physical Activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 32, 498–504.
- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso J. y Yuste, J. (2017). Jugar en positivo: género y emociones en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 3, 51-63.
- Alonso, J., Lavega, P. y Reche, F. (2011). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnado de bachillerato, 161-169. *Congreso Internacional en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Investigación, desarrollo e innovación*. Vitoria: UPV.
- Alonso, J., Marín, M., Yuste, J. Lavega, P. y Gea, G. (2019). Conciencia Emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 37, 1, 195-212.
- Arcilla, M. y Pérez, D. (2012). Dificultades del profesorado de Educación Física con las actividades de Expresión Corporal en secundaria. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 14, 176-190 Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/articulo?codigo=3859527>
- Berge, Y. (2000). *Danza la vida. El movimiento natural una autoeducacion holística*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Orientaciones psicopedagógicas y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cano, R. y Álvarez, M. (2001). Diseño y evaluación de programas de Educación Emocional. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5, 273-74. Recuperado de: <http://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/517/481>
- Casimiro, A., Espinosa, R., Mateo, C. y Sande, J. (2013). El maestro de educación física educando emociones en un centro marginal. *E-motion. Revista de educación, motricidad e investigación*, 1, 83-98.

- Castañer, M. (2000). *Expresión Corporal y danza*. Inde
- Castañer, M. (2001). *El potencial creativo de la danza y la Expresión Corporal*. Creación Integral, S.L.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1992). *Bailando en la escuela. El cuerpo expresivo. Material alternativo y percepción. Unidades didácticas para Primaria I*. Inde.
- Chasteen, C. (2004). *National Rhythms, African Roots: The Deep History of Latin American Popular Dance*. Albuquerque, NM, University of New Mexico Press.
- Citro, S. (2012). “Cuando escribimos y bailamos. Genealogías y propuestas teórico-metodológicas para una antropología de y desde las danzas”, en *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*, 17-64, Buenos Aires: Biblos.
- Colbert, D. (2007) *Los siete pilares de la salud. La manera natural para una vida más saludable*. Editorial Copyright.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2010) La Educación artística por el movimiento. La Expresión Corporal en Educación Física. *Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 113-134. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325947>
- Cuéllar M. J. (1996). Danza, la gran desconocida: actividad física paralelo al deporte. *Boletín da Sociedade portuguesa de educação física*, 13, 89-98.
- Delgado, C. y Muñoz, J. (1997). *Everynight life: culture and dance in Latino America*. Durham, NC: Duke University Press.
- Domínguez, C. y Castillo, E. (2017). Relación entre la Danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17, 1, 73-80.
- Dooby, R., Stevens, J. Beck, C., Dubinsky, R., Kaye, J. y Gwyther, L. (2001). Practice parameter: management of dementia (an evidence-based review). Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology. *Neurology*, 56, 9, 1154-1166. Recuperado en: doi: [10.1212/wnl.56.9.1154](https://doi.org/10.1212/wnl.56.9.1154)
- Dougherty, N. (1985). *Educación Física y Deportes*. Editorial Reverte.
- Fairley, J. (2006). Dancing Back to Front: Regeton, Sexuality, Gender and Transnationalism in Cuba. *Popular Music*. Cambridge University Press, 25, 3, 471-488.
- Feixa, C., Porzio, L. y Recio, C. (2006). *Jóvenes “Latinos” en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos-Ajuntament de Barcelona.

- Fernández, M. (1999). *Taller de danzas y coreografías*. CCS.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 85-108.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-339.
- Fuentes, A. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia, servicio de publicaciones.
- Fux, M. (1999). *Danza, experiencia de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Fructuoso, C. y Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts. Educación física y deportes*, 4, 66, 31-37.
- García, I., Pérez, R. y Calvo, Á. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la Expresión Corporal en la Educación Física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36.
- García, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Carmona, C., Redondo-Garrido, M., Batista-Castillo, A., Mancha-Triguero, D. y Gamonales-Puerto, J. (2019). Influencia de la modificación de la lógica interna en las emociones percibidas en estudiantes adolescentes durante las sesiones de Expresión Corporal, Movimiento Porto Alegre, 25. Recuperado de: doi: [10.22456/1982-8918.83254](https://doi.org/10.22456/1982-8918.83254)
- González, C., Monguillot, M. y Zurita, C. (2014). *Una educación física para la vida. Recursos prácticos para un aprendizaje funcional*. INDE.
- González, I., Contreras, O. y Gil, P. (2013). Percepción de La Competencia Emocional en las Clases de Educación Física en Educación Primaria. *Multiárea: Revista De Didáctica*, 6, 355-365.

- Hanna, J. (2001). The Language of Dance. *JOPERD. The journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72, 4.
- Hasselbach, B. (1979). Dance Education. London: Schott. (1979). *Didáctica de la danza. Objetivos de aprendizaje en la educación de la danza*. En VVAA., Música y danza para el niño, 65-92. Madrid: Instituto Alemán.
- Heras-Fernández, R., Espada, M. y Cuellar-Moreno, M. (2019). Percepciones de los/as estudiantes en los estilos de enseñanza comando y resolución de problemas en el aprendizaje del baile flamenco, *Revista Prisma Social*, 25, 84-102.
- Hernández, D. (1995). *Bachata: a social history of a Dominican popular music*. Temple University Press.
- Kraus, R. (1969). *History of the dance in art and education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Labán, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts. Educación Física y Deportes* (56), 99-106.
- Lavega, P. y Lagardera, O. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem: didáctica de la educación física*, 18, 79-101.
- Lavega, P. Alonso, P., Etxebeste, J., Jaqueira, A., Lagardera, F., March, J. y Rodríguez, J. (2011). Investigar en el aula de educación física. Perspectiva de género, juegos deportivos, y emociones. En *Actas / Congreso de inteligencia emocional a las organizaciones. La inteligencia emocional como ventaja competitiva*. Lleida: GROU.
- Lavega, P., March, J. y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación Educativa*, 31(1), 151-165. Recuperado de: [doi: 10.6018/rie.31.1.147821](https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821)
- Lazarus, R. S. (2000): *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones para la salud*. Bilbao, Desclée de Brower.
- Leese, S. y Packer, M. (1991). *El Manual de danza. La danza en las escuelas, como enseñarlas y aprenderla*. Madrid: EDAF.
- Lewis, D. (1994). *Introduction: dance in Hispanic cultures. Choreography Dance*, 3:1-5
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

- Luesia, L. y Romero, M. R. (2016). Expresión Corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria. *Investigación en la escuela*, 89, 49-70.
- Márquez, D., Wilbur, J., Hughes, S., Berbaum, M., Wilson, R., Buchner, D y McAuley, E. (2014). B.A.I.L.A. A Latin dance randomized controlled trial for older Spanish-speaking Latinos: Rationale, design, and methods. *Contemporary Clinical Trials*, 38, 397-408. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4123962/>
- Mateu, M. (2010). Observación y análisis de la expresión motriz escénica estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: cirque du Soleil 1986-2005 tesis doctoral no publicada INEFC. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? implications for educators*. New York: Basic Books.
- Merom, D. Cumming, R. Mathieu, E. Anstey, K., Rissel, C. y Simpson, J. (2013) Can social dancing prevent falls in older adults? A protocol of the Dance, Aging, Cognition, Economics (DANCE) fall prevention randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 13 (1), 477.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Murgui, S., García, C, García, Á. y García F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes. *Revista de psicología del deporte*, 21, 2, 263-269.
- Ordàs, R. , García, I. y Calvo,A. (2010). *Me muevo con la Expresión Corporal*. Sevilla: MAD.
- Ortiz, J. y Balaguer, J. (2001). Dancemos al ritmo del <<Hip Hop>>. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 65, 88-97.
- Ossona, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós.
- Padilla, C. y Coterón, J. (2013) ¿Podemos mejorar nuestra salud mental a través de la Danza? Una revisión sistemática. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 167-170.
- Padilla, C. y Hermoso, Y. (2003). Siglo XXI: perspectivas de la danza en la escuela. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 9-20.
- Parlebas, P. (2012). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Pescador, J. (2015). Del juego a la técnica: metodologías para la enseñanza de la danza (tesis y disertaciones académicas). Repositorio Institucional Universidad Distrital. Bogotá. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4443/3/PescadorVelaJennyMarcela2015.pdf>
- Ruiz, F., Ruiz, A., Perelló, I. y Caus, N. (2012). *Educación Física . Temario Volumen III*. MAD.
- Quintero, Á. (1999). *Salsa, sabor y control. Sociología de la música tropical*. México. D.F: Editorial Siglo XXI.
- Ramos, J., Cuéllar, M. y Jiménez, F. (2009). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la Expresión Corporal. *Emásf*, 14; 142-149.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Renta, P. (2004). “Salsa dance: Latino/a history in motion”. *Centro Journal*, 16, 2, 138-157.
- Rizo, G. (1996). La enseñanza de los bailes y las danzas tradicionales en la escuela: un enfoque interdisciplinar. *Eufonía. Didáctica de la música*, 3, 73-83.
- Rodríguez, A. (2016). *Emociones del alumnado en las clases de educación física. Una revisión sistemática*. Ciencias de la actividad física y del deporte, Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Román-Velázquez, P. (1999). *The making of Latin London. Salsa music, place and identity*. Londres: Ashgate.
- Romero, M. (2015). *Expresión Corporal en Educación Física*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Romero-Martín, M., Gelpi, P., Mateu, M. y Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 67, 449-466.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid.

- Rueda, B. y López, C. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, 24, 141-148.
- Santos, M. (2004). “Salsa as a Translocation”, en *Everynight life. Culture and Dance in Latin/o America*. Durnham: Duke University Press.
- Sebiani, L. (2005) Uso de la danza-terapia en la adaptación psicológica a enfermedades crónicas. (Cáncer, fibrosis, sida). *Reflexiones*, 84, 49-56. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/729/72920801005.pdf>
- Stokoe, P y Schachter, A, (1994) *La Expresión Corporal*. Barcelona: Paidós.
- Subiabre, M. (2013). Los salseros tienen fiesta: Salsa, baile y escucha musical en Santiago de Chile a fines de los ochenta. *Revista Resonancia*, 32, 47- 64. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/4575/000615082.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torren, C., Mateu, M., Planas, A.y Dinusôva, M. (2011). Posibilidad de las tareas de Expresión Corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de psicología del deporte*, 20, 2, 401-412.
- Troya, Y. y Cuéllar, M. J. (2013) Formación docente y tratamiento de la danza en Canarias: evaluación desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 24, 165-170.
- Vallés, C. (2014). El trabajo de las emociones en los contenidos de Educación Física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 88-108. Recuperado de: <http://docplayer.es/77474438-El-trabajo-de-las-emociones-en-los-contenidos-de-educacion-fisica.html>
- Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M. y Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42-45.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelon: INDE.
- Washburne, C. (1998). “Play It ‘Con Filin!’: The Swing and Expression of Salsa”. *Latin American Music Review*, 19, 2, 160-185. https://www.jstor.org/stable/pdf/779989.pdf?casa_token=34wmCn4KcLgAAAAA:j1_IL0vYTp0GfhOqHiOekNH2q09jw8wD-qvU63793oanpDgxX1QEetHM-sSnIU9IVX2hzv6OcU-Rf03BLIs0Z8hC6BWYafqVMZwThBh4vGV-1keyNeXA
- Waxer, L. (2002). *The city of musical memory: Salsa, record grooves, and popular culture in Cali, Colombia*. Middletown: Wesleyan University Press.

10. ANEXOS

En las páginas siguientes se incluyen los anexos de la SA de Bailes Latinos y emociones y los diferentes instrumentos de evaluación utilizados con los que se completan esta propuesta de investigación.

ANEXO 1. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

SITUACION DE APRENDIZAJE DE EDUCACION FISICA								
Centro educativo: IES San Juan de la Rambla		Estudio (nivel educativo): 4º ESO		Docente responsable: Keren Haguac Gonzalez López				
Justificación de la programación didáctica (orientaciones metodológicas, atención a la diversidad, estrategias para el refuerzo y planes de recuperación, etc.)								
<p>Concreción de los objetivos a la situación de Aprendizaje:</p> <p>(A) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica de deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los valores los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p> <p>(I) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación</p>								
BLOQUE DE APRENDIZAJE I: Corporeidad, Motricidad y Conducta Motriz								
TEMPORALIZACIÓN / SECUENCIACION	UNIDAD DE PROGRAMACION	FUNDAMENTACION CURRICULAR		FUNDAMENTACION METODOLOGICA			JUSTIFICACION	
		Criterios de Evaluación. Criterios de Calificación. EAE.	Modelo de Enseñanzas y Metodologías	Agrupamientos	Espacios	Recursos		Estrategias para desarrollar la educación en valores
SA. 3er trimestre 9 sesiones	<p>Conócete a ti mismo.</p> <p>Esta SA estará centrada en los Bailes Latinos, se encuentra orientada a aprendizajes hacia un reconocimiento de las emociones y desarrollo de los Bailes Latinos como la Bachata y la Salsa.</p>	<p>Competencias</p> <p>Instrumentos de Evaluación</p> <p>SEFT04C2 y SEFT04C3</p> <p>Estándares: 4,5,6,28</p> <p>CL, AA, CSC</p> <p>Instrumentos de evaluación: Específicos: Ficha de GES, Entrevista personal semiestructurada, Rúbrica, Ficha de autoevaluación y coevaluación.</p>	<p>Estilos de enseñanza</p> <p>Método directo y Resolución de problemas.</p> <p>(Alonston y Ashworth, 1996)</p> <p>Para la enseñanza de los pasos de cada estilo de baile se adoptan las recomendaciones de García, Pérez y Calvo (2011).</p>	<p>Agrupamientos heterogéneos y fijos.</p> <p>En esta SA se realizará 4 sesiones con gran grupo y 4 sesiones con pequeños grupos que fijos en cada sesión.</p>	Gimnasio	<p>Columna con cable</p> <p>Dispositivo musical</p> <p>Españoles</p> <p>Pendrive con música</p> <p>Fichas de trabajo:</p> <p>Ficha: familiarización de Emociones</p>	<p>Múltiples valores: respeto, solidaridad, igualdad y diversidad. Se plantea la problemática de género dominante en el baile y se insiste en que, en muchos casos las parejas de bailes son diversas, dando visibilidad a la diversidad sexual de las personas. En el momento de la vuelta a la calma se promoverá el diálogo y la reflexión.</p>	<p>APS en Centro</p> <p>Ocupacional con personas de diversidad funcional. El alumnado de secundaria enseñará algunas coreografías al alumnado del centro e intentarán enseñarles algunos pasos básicos de los dos estilos de bailes.</p>

ANEXO 2. RÚBRICA

4º ESO			
N1 (0-4)	N2 (5-6)	N3 (7-8)	N4 (9-10)
Rara vez elabora composiciones de carácter artístico-expresivo, seleccionando con dificultad las técnicas apropiadas para el objetivo previsto.	Elabora ocasionalmente composiciones de carácter artístico-expresivo, seleccionando sin dificultad destacable las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.	Frecuentemente elabora composiciones de carácter artístico-expresivo, seleccionando con fluidez las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.	Constantemente elabora composiciones de carácter artístico-expresivo, seleccionando con fluidez destacable las técnicas más apropiadas para el objetivo previsto.
Nunca ajusta sus acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, no combinando los componentes espaciales, temporales y, en su caso, de interacción con los demás.	Ocasionalmente ajusta sus acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, combinando los componentes espaciales, temporales y, en su caso, de interacción con los demás.	Con frecuencia ajusta sus acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, combinando los componentes espaciales, temporales y, en su caso, de interacción con los demás.	Siempre ajusta sus acciones a la intencionalidad de los montajes artístico-expresivos, combinando los componentes espaciales, temporales y, en su caso, de interacción con los demás.
Jamás colabora en el diseño de la realización de los montaje artístico expresivo	Si se le sugiere colabora en el diseño de la realización de los montaje artístico expresivo, aportando y acercando propuesta.	Asiduamente colabora en el diseño de la realización de los montaje artístico expresivo, aportando y acercando propuesta.	Continuamente colabora por iniciativa propia en el diseño de la realización de los montaje artístico expresivo, aportando y acercando propuesta.
Nunca valora las diferentes actividades físicas distinguiendo las aportaciones que cada una tiene desde el punto de vista cultural, para el disfrute y el enriquecimiento personal y para la relación con los demás.	Ocasionalmente valora las diferentes actividades físicas distinguiendo las aportaciones que cada una tiene desde el punto de vista cultural, para el disfrute y el enriquecimiento personal y para la relación con los demás.	A menudo valora las diferentes actividades físicas distinguiendo las aportaciones que cada una tiene desde el punto de vista cultural, para el disfrute y el enriquecimiento personal y para la relación con los demás.	Siempre valora las diferentes actividades físicas distinguiendo las aportaciones que cada una tiene desde el punto de vista cultural, para el disfrute y el enriquecimiento personal y para la relación con los demás.

ANEXO 3. GAMES AND EMOTION SCALE

Escala GES (Games and Emotion Scale)

Número Alumno/a:Nombre del Juego:.....

Instrucciones: Lee atentamente la lista de emociones que se enumeran a continuación. Después de leer cada emoción rodea con un círculo EL NÚMERO que mejor describa QUE SIENTES EN ESTE MOMENTO. Los números se ordenan según la intensidad manifestada: desde 0, que significa "nada", hasta 10, que se refiere a "muchísimo".											
Resultado del juego	Indica si el juego realizado es:										
	Juego sin Victoria <input type="checkbox"/> Juego con Victoria <input type="checkbox"/> ¿Cómo has quedado en este juego? Vencedor/a <input type="checkbox"/> Perdedor/a <input type="checkbox"/>										
FELICIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPASIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SORPRESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALEGRÍA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TRISTEZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MIEDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ANSIEDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECHAZO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VERGÜENZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ESPERANZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO 4. ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA

Agradecerles su participación en la sesión de Emociones y Bailes Latinos por acceder a realizar la entrevista sobre la misma. Decirles que para nosotros es importante recoger su experiencia y opinión como estudiante respecto a los contenidos tratados.

La entrevista no tiene como finalidad valorar su participación ni medir sus conocimientos. Los resultados de la misma son absolutamente confidenciales, por lo que le agradecemos responder en forma objetiva, lo que será de gran ayuda para esta investigación y mejorar el proceso.

Nombre del alumno/a:

Curso:

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

1. ¿Te ha gustado realizar esta intervención? ¿Por qué?
2. ¿Qué destacarías de esta experiencia?
3. ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?
4. ¿Qué no te ha gustado hacer? (dificultades) ¿Por qué?
5. ¿Qué te ha gustado más, el tener que seguir una coreografía o realizar la tuya propia?
6. ¿Has sentido emociones? ¿Cuáles? ¿Cómo han sido?
7. ¿Crees que se ha podido mejorar el conocimiento y la gestión de las emociones? ¿Por qué?
8. ¿Qué propuestas de mejora puedes hacer o qué podríamos cambiar?
9. ¿Hay algo más que te gustaría decirme sobre tu participación en esta sesión?
10. ¿Crees que con esta actividad de Bailes Latinos hemos podido controlar y gestionar las emociones?

ANEXO 5. FICHA DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

BAILES LATINOS (Salsa y Bachata)

Nombre del alumno/a: _____			
Curso: _____			
Contesta a las siguientes preguntas:	Sí	Un poco	No
¿Crees que esta actividad te ha ayudado a mejorar el ritmo y conocer movimientos de baile?			
¿Has conseguido terminar de forma coordinada la coreografía que ha dirigido la profesora?			
¿Has aportado ideas para diseñar la coreografía?			
¿Has ayudado para que todas las personas del grupo dominen la coreografía final?			
¿Te has divertido realizando la actividad?			
¿Las personas del grupo se han implicado en la realización de la tarea?			
¿De todos los grupos de clase, cuál ha sido la coreografía que más te ha gustado?			
Escribe algunos nombres de los pasos de Bachata que recuerdes:			
Escribe algunos nombres de los pasos de Salsa que recuerdes:			