

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Facilidades y dificultades percibidas en los procesos de creación en alumnos de danza

An examination of dance students' facilities and difficulties in the creative process

Autor

Brenda Tena Mainar

Director

Inmaculada Canales Lacruz

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar las facilidades y dificultades percibidas, en una propuesta de intervención didáctica de creación grupal, por el alumnado de un centro de danza. La población objeto de estudio consta de 18 sujetos, todas ellas mujeres, estudiantes del centro privado especializado, situado en Zaragoza. Se utilizan los diarios personales, los grupos de discusión y el análisis de contenido como instrumentos, así como el software QSR-NVIVO 11 para el tratamiento de datos.

Se extrae de los resultados obtenidos que toda la muestra experimenta en alguna sesión de la propuesta didáctica dificultades en su desarrollo. Es el miedo al ridículo o la vergüenza, la emoción más destacada negativamente. La exposición y la fluidez de ideas suponen mayor facilidad para los sujetos.

Abstract

The main objective of the research is to analyse eases and difficulties sensed, in a proposal for intervention teaching of corporal expression, by students of a Dance centre. The study population consists of 18 subjects (women) who study in a private centre of dance, situated in Zaragoza. Daily practices, discussion groups and content analysis are used such as instruments, as well as the QSR-NVIVO 11 software for the processing of data.

It is extracted from the results experienced by the entire sample in some session of the intervention, difficulties in their development. It is the fear of the ridicule or shame, the foremost emotion expressed. The exhibition and the fluidity of ideas are easier for the subjects.

Palabras clave:

Expresión corporal, creatividad, vivencias, danza, educación primaria.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	5
1. Consideraciones preliminares	5
3. Objetivo de la investigación	6
3. Estructura de la memoria	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
1. Aproximación conceptual	8
2. La mirada como interacción social.....	11
3. La creatividad en los procesos de creación	13
4. La interacción social en el proceso creativo	15
CAPÍTULO III: MÉTODO	18
1. Participantes	18
2. Instrumentos.....	20
2.1. Grupos de discusión.....	21
2.2. Diarios personales	21
3. Análisis de contenido	22
4. Sistema de categorías	23
5. Procedimiento	26
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	29
1. Resultados generales	29
2. Resultados específicos	31
2.1 Indicador 1.1.1 Facilidad en la exposición	31
2.2 Indicador 1.2.1 Dificultad en la exposición	33
2.3 Indicador 1.1.2 Facilidad en la interacción social	34
2.4 Indicador 1.2.2 Dificultad en la interacción social	35
2.5 Indicador 1.1.3 Facilidad en la fluidez de ideas	36
2.6 Indicador 1.2.3 Dificultad en la fluidez de ideas	37
2.7 Indicador 1.1.4 Facilidad en la complejidad del mensaje	38
2.8 Indicador 1.2.4 Dificultad en la complejidad del mensaje.....	39
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	40
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	44
CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

ANEXOS.....	51
ANEXO A - GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN	51
ANEXO B – DIARIO PERSONAL ENTREGADO AL ALUMNO	52
ANEXO C- RESPUESTAS DE LOS DIARIOS	53
ANEXO D- RESPUESTAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	61

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Consideraciones preliminares

Las tareas de actividad artístico-expresiva y en concreto la danza, han sido presentadas por diversos autores como una de las formas de expresión más inherentes al ser humano (Stokoe, 1978). El movimiento así como la creatividad, están siempre presentes en la vida cotidiana y forman parte del desarrollo del ser.

El ser que crece y se desarrolla con un equilibrio entre lo intelectual y lo emocional puede estar más capacitado para enfrentar la vida en todos sus aspectos (Stokoe, 1978), y la danza ayuda a la canalización de emociones y sentimientos y a la creación de una conciencia del ser.

Sin embargo, esa creatividad y espontaneidad en el movimiento se van mermando conforme el niño crece, ya que su importancia en los currículos educativos y en programas para la comunidad no se encuentran en igualdad respecto a otras actividades físicas de carácter deportivizador, es decir, basadas en el desarrollo de la eficacia motriz del alumnado (Sierra, 2002).

Uno de los objetivos como docentes debe ser estimular la creatividad escondida en el individuo (Stokoe, 1978), ya que no podemos reducir la acción del alumno a la mecanización de movimientos y reproducción de modelos, y para ello son los docentes los que deben diseñar experiencias de aprendizaje adecuadas que permitan a los alumnos tener la oportunidad de trabajarla.

Sin embargo, cada vez resulta más complicado para los docentes, introducir actividades de carácter expresivo dentro de la propuesta educativa anual de las diferentes etapas y es debido, en su mayor parte, a la falta de conocimiento y formación por parte de los propios docentes y, por desgracia, a la todavía existente atribución de este tipo de contenidos al sexo femenino.

Cualquier docente, a la hora de diseñar una determinada propuesta didáctica de enseñanza aprendizaje, debe tener en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar, las características individuales de los alumnos, los conocimientos previos, así como prever qué situaciones supondrían mayores dificultades o facilidades, para poder subsanarlas o adaptarlas adecuadamente.

Por ello, se considera de gran interés conocer las vivencias del propio alumnado al realizar actividades de esta índole, pudiendo así los resultados repercutir en una mejora docente en dicho ámbito.

3. Objetivo de la investigación

Analizar las vivencias recogidas por el alumnado en una situación didáctica de creación en grupo de danza, para comprender las facilidades y dificultades que presentan con respecto a este tipo de tareas artístico-expresivas.

3. Estructura de la memoria

El primer capítulo de la investigación aborda una breve introducción en la que se expone el problema de investigación y un acercamiento conceptual y teórico.

El segundo, hace referencia al método y en él se explican tanto los participantes como los instrumentos y procedimientos que se llevan a cabo para el desarrollo de la investigación.

El tercer capítulo expone los resultados obtenidos en relación con el contenido que se refiere cada indicador.

El cuarto capítulo desarrolla la discusión en el que se comparan los resultados obtenidos con lo investigado en el primer capítulo.

En el quinto y último capítulo, se plasman también las aportaciones del estudio, sus limitaciones y perspectivas de futuro.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Aproximación conceptual

Actualmente, podemos afirmar que el movimiento y una concatenación de estos, es algo innato, ya que tal y como afirman numerosos autores, (e.j., Giguere, 2011 y Stokoe, 1967), los niños emplean naturalmente el movimiento para expresarse en situaciones cotidianas, ya sea bailando espontáneamente con una canción, creando presentaciones en el patio de recreo, etc. Desde los primeros años de vida, el movimiento constituye un medio de crecimiento, gracias al cual el niño asimila experiencias y capta impresiones y es capaz de expresar sus emociones.

Así, la danza encierra la posibilidad de dar cuerpo a imágenes, fantasías, ideas, pensamientos y sentimientos y no solo acciones funcionales. La danza es la expresión corporal de la poesía latente en todo ser humano (Stokoe y Harf, 1986).

A su vez, estos autores introducen el concepto de *aprendizaje de sí mismo*, con el que explican que el ser humano es por naturaleza espontáneo y pone en juego a cada instante su capacidad creativa, que tiene posibilidad de cambio con el objetivo de lograr una mayor profundización y enriquecimiento de su actividad natural (Stokoe y Harf, 1986).

Existe entonces en cada individuo la necesidad básica de poder expresarse tal y como es y que esta sea comprendida por el resto. Por ello, el lenguaje corporal es un lenguaje común a todos los hombres y por esta razón constituye una de las formas más universales de comunicación y comprensión entre los seres humanos (Stokoe, 1967).

Actualmente, no sé es consciente de la necesidad de profundizar en el aula sobre estas características innatas del niño que bien podrían trabajarse y potenciarse para conseguir una mayor integración y expresión del ser en sí mismo, así como conseguir una mayor capacidad para la adaptación social, lograr una mayor participación profunda y satisfactoriamente como observador de actividades expresivo-corporales, una disposición mayor para estas, etc.

En la educación actual se pone en situación de marginación a la expresión corporal y la danza, a pesar de su gran potencial educativo, predominando contenidos que desarrollan la eficacia motriz (Sierra, 2002), mientras que la primera se fundamenta en el descubrimiento de las posibilidades motrices (Stokoe, 1988). Asimismo, Le Boulch (1971) critica también esta mecanización de la actividad física que únicamente pretende el mantenimiento de la salud y separa la mente del cuerpo, como en el dualismo de Descartes, considerando el cuerpo como una máquina y no a la persona en su totalidad.

Debido a esta concepción de la educación en la que el alumno se convierte en un recipiente de contenidos y conocimientos y se busca únicamente la eficacia motriz y reproducir fielmente unos determinados movimientos, el niño va deshaciéndose de esa espontaneidad motriz y creatividad innata que le caracteriza. Del mismo modo, el lenguaje corporal individual que debe descubrir cada niño, se ve limitado en su expresión por diferentes aspectos relacionados con los códigos morales de la cultura a la que pertenece (Canales, 2006).

Actualmente, la expresión corporal y la danza, se practican en instituciones particulares de danza y música ya que, además de por todo lo anterior y tal y como afirma Stokoe (1967), existe un gran vacío de formación en este ámbito por parte de los docentes, así como la inexistencia de lugares adecuados para impartirlas. Es por ello, que la presente investigación se realiza en un ámbito extraescolar en el que no se presentan limitaciones de tipo curricular y existe un espacio adecuado a la situación.

El fin que persigue este enfoque de la danza propuesto esta investigación se orienta hacia el descubrimiento de las posibilidades expresivas, espontáneas y creativas para potenciarlas y rescatar en esos alumnos las capacidades innatas que se han sido mermadas por el camino. Asimismo, estimular el descubrimiento de la singularidad motriz (Stokoe, 1988), que indiscutiblemente conlleva un compromiso emocional elevado por parte de los alumnos que intervienen, y promover otras alternativas motrices que trasciendan de los estereotipos creados y reproducciones de modelos, trabajando siempre en un contexto lúdico y adecuado.

Partimos aquí de la base de que todos somos potencialmente creativos y de que ejercitamos esta creatividad cuando nos vemos obligados a responder una situación desconocida o cuando buscamos lo desconocido en lo conocido de cada situación

Las clases de danza que en las que se lleva a cabo la investigación pertenecen a la disciplina de la Danza Clásica. Actualmente, todavía existe una visión de esta disciplina de “adiestramiento”, con clases rígidas, monótonas y de trabajo estrictamente individual, en las que, como en cualquier otro deporte, se busca la eficacia motriz y la mecanización del movimiento. Tal y como explica Le Boulch (1971), no hay arte sin técnica, pero no puede limitarse únicamente a la técnica ya que lo alejan de la expresión de la vida. Esto nos lleva a mencionar a Isadora Duncan, una pionera y pieza clave en esta revolución dancística, que rechaza una danza clásica formal y técnica, afirmando que lo importante de la actitud es su pureza y su fuerza expresiva.

Mi pasada experiencia de “adiestramiento” en esta disciplina, logró que comprendiera la necesidad de concebir la danza como expresión completa del ser, rompiendo esos límites que impiden ser quién realmente se es y moverse como realmente se siente.

Por ello, y teniendo en cuenta la propuesta fundamentada en la *educación por el arte* de Patricia Stokoe (1988), basada en el desarrollo de la singularidad motriz, el objetivo es dar la posibilidad al alumno de un autoconocimiento; puerta de entrada a la autonomía y a la libertad, fin último de todo proceso educativo (Canales, 2006). No se propone entonces desarrollar una vocación con ella, sino contribuir a una formación o educación global del alumno (Stokoe, 1967).

La danza, así como la expresión corporal y otras artes, es una manera más de exteriorizar estados anímicos y requiere de gran compromiso emocional, como se ha comentado anteriormente. Autores como Canales y Arizcuren (2019), coherentes con el trabajo de Cruz (2014), defienden esta idea apuntando que el desarrollo de diferentes idiomas (incluido el lenguaje corporal) permite y alienta al individuo a representar su propio mundo emocional, y este a su vez mejora la comunicación entre los seres humanos.

Es por ello, que la presente investigación, teniendo en cuenta la capacidad innata del niño para la creación y la capacidad comunicativa, expresiva, relacional y social del ser humano, pretende hallar y analizar las facilidades y dificultades encontradas por los alumnos durante el desarrollo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje planteadas en la presente investigación. Estas situaciones están centradas en los procesos de creación de danzas cuando el alumno es miembro de un grupo de trabajo y por tanto, la comunicación entre los individuos es indiscutiblemente necesaria. Así, como en todo acto comunicativo, estas situaciones son planteadas en un contexto social determinado, lo que acentúa la importancia de las dimensiones centradas en el grupo.

Por tanto, se podría localizar en la última de las fases propuestas por Canales (2010:18), la fase de la comunicación, en el que a través de la codificación se intenta dar al movimiento espontáneo una intención comunicativa. Es decir, que el emisor ha de codificar su gesto ya que tal y como exponen Stokoe y Sirkin (1994, como se citó en Canales, 2006): “la expresión corporal no debe quedarse en la introspección, sino que debe alcanzar la comunicación, y para eso, el emisor debe esforzarse en utilizar los mismos códigos que el receptor”.

El programa de intervención didáctica se ha constituido según las dimensiones de la motricidad, siendo la *dimensión proyectiva* (Castañer y Camerino, 1991) en la que se establece una interacción con los demás individuos. Es por ello, y siguiendo la propuesta por Canales (2010b), que las tareas se realizan en presencia visual, adoptando el rol de actor y público, alternando el papel de observador y observado, pudiendo aportar a sus propias producciones y a las de los demás posibles críticas constructivas al respecto.

2. La mirada como interacción social

En estas situaciones que se plantean en las que existe una comunicación entre los participantes en la situación, la interacción social es un proceso muy complejo ya que existe una alternancia continua y simultánea que convierte al sujeto en objeto y al contrario. Es decir, en el sujeto es el individuo receptor del mensaje que proyecta el

emisor (objeto) y, por lo tanto, el emisor del mensaje es el objeto de conocimiento del sujeto-receptor (Canales, 2006).

Por tanto, debido a la existencia de una comunicación entre el emisor y receptor del proceso, y esta alternancia en la permuta de roles simultáneamente, todo alumno se encuentra a disposición de observar y de ser observado por los demás, lo cual conlleva consecuencias en la interacción.

Como afirma Canales (2006), durante la interacción visual la información recibida del emisor está condicionada por las circunstancias del receptor-observador; es decir, que la realidad es una proyección subjetiva e individual del sujeto, no una propiedad del objeto en sí.

Durante la interacción, los alumnos tienen en cuenta un estereotipo establecido y que por la acción de mirar, comparan constantemente al sujeto con este modelo. Dependiendo del resultado de esta comparación, se origina en los individuos una satisfacción o frustración. El alumno que es observado es consciente de que va a ser analizado y por tanto, que va a ser juzgado por los demás observadores. Este hecho condiciona el comportamiento, en la medida que el individuo es capaz o no de contener y gestionar las emociones al respecto (Canales, 2006).

Este hecho, condicionará a los sujetos en cualquiera de las fases, no solo en la fase final en la que los alumnos muestran el resultado final de su trabajo de creación al resto de compañeros, también por ejemplo durante el proceso creativo y la interacción social para la toma de decisiones puede ser un factor influyente tanto negativa como positivamente.

Por último, la condición como ser observador se caracteriza por una condición de superioridad Canales (2006) ya que resulta más gratificante que el hecho de ser el foco de los posibles juicios de los demás. El rol de observador debe ser tratado con consciencia del papel que juega, estableciendo una actitud de respeto y de empatía.

3. La creatividad en los procesos de creación

Partimos aquí de la base de que todos somos potencialmente creativos y de que ejercitamos esta creatividad cuando nos vemos obligados a responder una situación desconocida o cuando buscamos lo desconocido en lo conocido de cada situación (Stokoe, 1978).

Algunos autores como Stokoe y Harf (1986) defienden que la danza por tanto no solo puede consistir en la imitación de creaciones de otros, sino también creaciones personales, ya que cada individuo posee un instrumento particular y único como es el cuerpo y sus propios movimientos y necesidades expresivas, añadiéndole un factor más, la creatividad.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la creatividad es algo inherente en la persona y está en funcionamiento durante el día a día pero, ¿cómo se realiza el acto de crear y qué lo condiciona?

Ante el vacío de literatura existente sobre el objeto de estudio en concreto, focalizado en los procesos de de creación grupales en la danza, se ha centrado el estudio en los procesos de creación, independientemente del ámbito, entendiéndose que estas conclusiones podrían extrapolarse a cualquier otro campo.

En un estudio realizado por Fischer, Oget, y Cavallucci (2016), de acuerdo a la teoría de Csikszentmihalyi (2006; como se citó en Fischer, Oget, y Cavallucci, 2016), definen la creatividad como una suma de interacciones de un sistema compuesto por tres elementos: un cultura que presenta reglas simbólicas, una persona que introduce algo nuevo en este dominio simbólico y expertos que reconocen y validan la innovación.

Por un lado, según esta teoría se debe tener un mínimo nivel de experiencia y conocimiento del campo en el que se trabaja, como las reglas, el contenido, preferencias, etc. Además, se insiste en que la creatividad se basa en la imaginación y la personalidad del individuo. No solo por el interés que pueda ocasionar la tarea o la

iniciativa en las personas y grupos que están trabajando, sino porque tienen que ser personas que lidien con las reglas de la situación dada, las reglas sociales y sus propias reglas personales, además de que no les preocupe desafiar los estándares establecidos (Fischer, Oget, y Cavallucci, 2016), aunque contradictoriamente deben intentar actuar al mismo tiempo de forma adecuada respecto a esta creatividad y las reglas establecidas. Es decir, que esta creatividad está condicionada y depende de la aceptación social.

Así, de acuerdo a lo anteriormente comentado, Canales y Arizcuren (2019) en un estudio realizado encuentran que la insuficiente experiencia o la falta de familiaridad con el campo son una causa de nerviosismo e incertidumbre en los estudiantes, y por tanto condiciona sus acciones y su proceso creativo.

Por otro lado, siguiendo todavía la teoría de Csikszentmihalyi y apoyándonos en el estudio realizado por Giguere (2011), el proceso de creación junto con otras personas es considerado como necesario para crear porque, como se ha mencionado, constituyen una situación en la que la creación de un individuo es necesariamente juzgada y considerada como creativa o no.

Asimismo, como proponen Torrents, C. et al., (2007) el uso de consignas abiertas en las tareas genera respuestas diversas y singulares, y permiten el desarrollo de la tolerancia a la diversidad de respuestas, así como libertad mental para desarrollar el pensamiento divergente. Este estudio también muestra que la propuesta de un modelo de movimiento por parte del docente o de algún compañero, en contra de algunos investigadores y autores como Stokoe (1978), no estimula la copia exacta del modelo en un grupo de alumnos.

Por tanto, la responsabilidad de los maestros es ofrecer un contexto en el que pueda surgir la creatividad entre los alumnos y es por ello que se considera importante que el proceso de creación en danza se realice de forma abierta y en grupos, ya que además el intercambio de ideas permite el desarrollo emocional, artístico, creativo y cognitivo, al permitir que la sabiduría de la experiencia de los componentes del grupo se convierta en parte del proceso creativo (Giguere, 2011).

En definitiva, no debe ser la preocupación del maestro si se está produciendo un individuo creador, ya que esa esencia la aporta él, sino el poder proporcionar experiencias para que cada persona tenga la oportunidad de gozar y desarrollar su capacidad creativa, sin preocuparnos por el grado de creatividad alcanzada.

4. La interacción social en el proceso creativo

La utilización de un modelo o ejemplo motriz dado por el mismo docente o por algún alumno no es tan común, ya que los docentes de este tipo de disciplinas basadas eminentemente en la creatividad no proponen modelos para copiar porque pretenden que los alumnos elaboren sus propias respuestas individuales (Stokoe, 1978).

Por ello, y como se ha mencionado en el punto anterior, es importante potenciar la diversidad de respuesta con el uso de consignas abiertas en las tareas, (Torrents, C. et al., 2007), que generará respuestas diversas y esto brinda a los niños oportunidades para desarrollar la tolerancia a la ambigüedad y a las diferentes respuestas.

Así, se encuentra relevante introducir el concepto de conciencia social, la cual se considera necesaria se refleje en los alumnos. Este concepto es de gran importancia para el funcionamiento de las tareas grupales y de cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, pues el reconocimiento de la coexistencia con otros y de sus formas de trabajo es un factor significativo que condiciona el trabajo del grupo. Este proceso involucra gran actividad cognitiva en los alumnos, tal y como demuestra Giguere (2011), ya que el alumno debe ser crítico y consciente del pensamiento y las ideas propuestas por los otros, y esto implica un proceso de comparación y evaluación mental de estas ideas propuestas. De ello extraemos, que durante el proceso de creación, no solo involucramos la parte socioemocional, en la que la persona expresa sus necesidades y emociones a través del movimiento, sino que también la persona necesita hacer uso del pensamiento y razonamiento analítico y evaluativo (Giguere, 2011), que ayudará a tomar buenas decisiones.

Se entiende que cada persona es un foco de conocimiento e ideas para el grupo, es una pieza más de un puzzle que, dentro de su individualidad, debe convivir con otras piezas con un mismo objetivo común. Esta individualidad de la que hablamos se caracteriza por diferentes formas de contribuir y reflejar su propio temperamento en el grupo como puede ser la capacidad de tolerancia y empatía, interés hacia la tarea, conocimiento del ámbito, sentimientos negativos o positivos de ser juzgado, etc. Cada individuo adquirirá un rol, diferente o no, en el grupo (líder, coordinador, papel más pasivo,...) pero será el equilibrio entre todos los miembros del grupo lo que lleva al grupo hacia adelante, tal y como afirman Remesal y Colomina (2012) en su estudio.

Sobre este equilibrio, también es susceptible de tener en cuenta, además de la personalidad y su posible interés hacia la tarea, la cantidad de experiencia y conocimiento que el alumno tiene sobre el campo en cuestión. Si se observa el estudio realizado por Barr y Lewin (1994) se distingue una diferencia en los estilos de aprendizaje de los estudiantes de danza nuevos y expertos. Los alumnos menos experimentados, solo hacen uso de un conocimiento más específico y memorizado de la danza, mientras que los que podrían conocer más el campo en cuestión, muestran un conocimiento declarativo y procesal que le permite crear estrategias para la solución de problemas, como puede ser la creación de una determinada danza.

Igualmente, y parafraseando a Remesal y Colomina (2012), se debe tener en cuenta en qué etapa de la vida del grupo se está dando la situación de enseñanza aprendizaje, puesto que afectará a la interacción entre los alumnos. Por ejemplo se obtendrían diferentes resultados en el comienzo del curso, cuando los miembros del grupo se encuentran por primera vez, que a final de curso.

Según Moran y Steiner (2003), como se citó en Giguere (2011), las características distintivas de la colaboración son a largo plazo el compromiso, la confianza y la negociación, aunque también habría que tener en cuenta la conexión conjunta, es decir, la formación del grupo por el maestro o por los propios alumnos.

Esto lleva a hablar de que la distribución fijada, es decir una premeditación de organización de los tipos de comportamientos entre los miembros del grupo, puede ser

muy importante también para la forma en que los individuos construyen unas creencias sobre las normas grupales, que influirán en como el grupo va a afrontar la situación de colaboración grupal y el funcionamiento de la interacción. Las percepciones del comportamiento de los miembros del grupo estarán relacionadas con percepciones de las normas grupales (Shepherd, 2016).

Es decir, en los grupos, los sujetos observan lo que otros hacen y reciben una determinada información sobre el comportamiento del grupo y gracias a ella el sujeto averigua qué comportamientos ocurren con frecuencia para poder establecer un sentido de lo que es “normal” en ese contexto y así se crea un vínculo importante que conecta las normas sociales con el comportamiento individual.

Shepherd (2016), investiga a cerca de ello y afirma que a su vez es importante de quién procede esa información, ya que la relación entre el receptor y el emisor es muy importante para entender cómo los individuos interpretan y valoran esa información.

Por ejemplo, dos grupos similares podrían aceptar o no un comportamiento dentro del grupo, ya que se debe de tener en cuenta cómo son los comportamientos entre los miembros. Los comportamientos de los sujetos con mayor fuerza no tienen por qué ser los comportamientos seguidos y aceptados por el resto, esto depende de si su comportamiento por ejemplo tiene o no relación con los sentimientos del resto del grupo.

Por último, diversos estudios defienden que el género de los alumnos influye en la actividad en las clases de baile así como en el proceso creativo. Un estudio realizado por Zander, Kreutzmann, West, Mettke y Hannover, (2014) con adolescentes, explica que, más allá del mismo sexo biológico, en las actividades se produjo homofilia, que se define como la tendencia de un individuo preferir afiliarse con otros similares como mantienes autores como por ejemplo McPherson, Smith-Lovin y Cook (2001, como se citó en Zander et al., 2014).

Aquí hablamos también de la segregación de género Zander et al., (2014), que limita el número de posibles actitudes colaborativas y contacto con el resto de compañeros. Es importante considerarlo como docentes o futuros docentes ya que, en los primeros años de etapa escolar, que es lo que nos concierne en este estudio, existe una separación mayor debido a juicios sociales. Sin embargo, no nos concierne como objeto de estudio en la presente investigación, puesto que debido a la homogeneidad de la muestra no se puede hacer una comparación y estudio real de ello.

CAPÍTULO III: MÉTODO

Este capítulo expone y justifica los métodos de investigación utilizados para llevar a término la investigación. Debido al tipo de investigación que se lleva a cabo, de carácter fenomenológica y cualitativa, se entiende que existen tantas realidades como sujetos que participan, por lo que, se posibilita conocer la vivencia registrada de cada uno de ellos. Cada diario personal o transcripción individual de las respuestas recibidas del grupo de discusión refleja la visión de un individuo sobre un mismo hecho educativo, aspecto que resulta relevante para posteriormente establecer mejoras en la intervención docente.

1. Participantes

La población objeto de estudio de la investigación, consta de 18 sujetos (todos ellos mujeres) con una media de edad de 9,30 años. Dichos sujetos forman parte de la etapa de Educación Primaria de distintos centros de Educación Primaria de la provincia de Zaragoza. Todos ellos asisten semanalmente a clases extraescolares de Danza en una academia privada del distrito La Jota de Zaragoza.

La muestra escogida posee un carácter de no aleatoriedad al elegir los sujetos de forma intencional, debido a la impartición de clases de danza de diferentes disciplinas por parte de la autora del trabajo en el centro pertinente. La investigación se realiza a mitad de curso, durante el segundo trimestre, teniendo por tanto presente que la mayoría de las alumnas llevan meses asistiendo a estas clases.

Dada la cantidad de sujetos que completaron los diarios y participaron en los grupos de discusión, la selección final de la muestra, ha sido escogida respecto a un criterio fundamental como es la asistencia a un mínimo del 60%, incluido, de las sesiones que comprenden el programa didáctico, pudiendo así favorecer el enfoque global sobre el desarrollo de estas. El segundo criterio, ha sido la capacidad reflexiva y de expresión, basada en la profundidad y riqueza, y en la capacidad de plasmar sus procesos mentales y sus sentimientos en la propuesta didáctica llevada a cabo.

Siguiendo los criterios establecidos, se eliminaron de la muestra 22 diarios personales o testimonios, 13, dada la ausencia de reflexión, expresión de emociones o sensaciones, o debido a la mera descripción de las actividades. El resto, 10, dada a la ausencia en un porcentaje del 60% o más en las sesiones y por tanto a la ausencia de diario de la misma (primer criterio de selección).

La muestra final escogida; 18 mujeres de las cuales, 10 mujeres de edades que conciernen a los primeros dos cursos de la etapa de Educación Primaria, y 8 mujeres de edades comprendidas en los cursos correspondientes a 3º, 4º y 5º de Educación Primaria.

En su mayor parte, habían tenido contacto anteriormente con la Danza y con la Expresión Corporal, aunque en menor medida con los procesos de creación que es la parte en la que nos centramos en este estudio. A niveles generales, un bajo porcentaje de la muestra realiza otras actividades extraescolares deportivas, siendo las más abundantes la gimnasia rítmica u otro estilo de danza.

Horas/sem		3	TO
ana	º - 2º E.P.	º E.P. - 6º E.P.	TAL
1 h	8	2	39
		1	

2 h		2	2
Nº		2	41
ALUMNOS	0	3	
Nº		8	18
SUJETOS MUESTRA	0		

Esquema 1. Resumen de los participantes y la muestra escogida.

2. Instrumentos

Algunos autores como Yinger y Clark (como se citó en Blasco y Pérez, 2007), establecen la fiabilidad y adecuación a los datos, de los documentos personales como los diarios, ya que narran experiencias personales desde el fomento de conductas naturales en experiencias vividas.

Se han escogido los siguientes métodos ya que resulta necesario aplicar un método de investigación que tenga en cuenta y registre el enfoque personal de cada sujeto, y por lo tanto, sea capaz de representar fielmente la diversidad humana.

Por este motivo, la elaboración de la investigación se ha realizado en base a dos instrumentos para la recogida de sensaciones y emociones percibidas. De este modo, se realiza por parte de los sujetos una reflexión intrapersonal, creando una conciencia realista y crítica de sus capacidades y limitaciones, haciendo posible una reflexión posterior por parte del docente.

Estos instrumentos se aplican obedeciendo al curso de escolarización del alumnado, ya que se tiene en cuenta los conocimientos, competencias y capacidades desarrolladas que cada alumno debería haber adquirido según el curso educativo en el que se encuentra según el currículo por el que se rige la Ley Educativa actualmente vigente. Por tanto, se considera que alumnos a partir de 3º E. P. inclusive, pueden estar capacitados para reflexionar y profundizar sobre lo sucedido de forma autónoma y escrita. Sin embargo, no se considera del mismo modo a los alumnos de 1º y 2º de E.P. Por ello, con el primer grupo se emplearán los diarios personales, mientras que con el segundo, los grupos de discusión.

Por último, se necesita un instrumento para analizar el contenido procedente de las actividades y tareas propuestas en las sesiones de clase. Dicho instrumento se explica más adelante.

2.1. Grupos de discusión

Lo que justifica la elección de los grupos de discusión como instrumento, es la madurez evolutiva y cognitiva del alumnado al que iba dirigido, oscilando la media de edad en 7 años. Es por esto que, teniendo en cuenta los conocimientos que deberían haber adquirido hasta entonces y tras haberlo corroborado, se consideró que el alumno podría estar capacitado para reflexionar y profundizar sobre lo acontecido en las sesiones, pero no para desarrollarlo de forma escrita.

Los grupos de discusión se formalizaban de manera conjunta en los grupos de trabajo establecidos al principio de la clase. La metodología empleada es participativa, de modo que el objetivo era que todos los alumnos contestaran a las preguntas abiertas planteadas durante la discusión. Con el objetivo de facilitar la expresión personal se establece un guión de preguntas aplicable a cada una de las sesiones que se van a realizar, anexo A.

Para poder realizar una posterior transcripción de las respuestas de forma ajustada y fiable, se emplea una grabadora de voz durante la discusión.

2.2. Diarios personales

Al contrario que el grupo anterior, se consideró que aquel alumno que se encontrara escolarizado en un curso igual o superior a 3º de Educación Primaria, teniendo en cuenta los conocimientos que deberían haber adquirido hasta entonces y tras haberlo corroborado, podría estar capacitado para reflexionar y profundizar sobre lo ocurrido en las sesiones de forma individual y escrita.

El diario, era elaborado de forma individual por el alumnado al finalizar cada una de las sesiones del programa en horario no lectivo. Para ello, y con el objetivo de

facilitar la expresión personal, se realizaba, por un lado, un recordatorio de las actividades realizadas, y por otro, la redacción de unas preguntas abiertas. En el anexo B, puede encontrarse el guión utilizado en cada una de las sesiones para la cumplimentación de los diarios.

De este modo, antes de terminar la sesión se hacía un análisis breve de las preguntas, garantizando así la comprensión de estas. En todo momento los sujetos expresaron motivación y voluntad a la hora de completarlos, lo que se presuponía como evidencia de franqueza y autenticidad, garantizando así la recogida de sentimientos y experiencias reales por parte de las protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, recalcar que la transcripción de los diarios se ha realizado de forma fiel, modificando aquellas faltas ortográficas que pudiesen dificultar el posterior análisis. Cabría apuntar, a pesar de que los sujetos forman parte de una misma etapa educativa, no ha significado homogeneidad en la expresión sino que lleva consigo gran subjetividad, lo que supone que se encuentre una gran versatilidad y variedad en los testimonios recogidos sobre las vivencias y emociones particulares. Si bien, en los documentos analizados se aprecian elementos y sensaciones en común que aportan riqueza al análisis y harán posible una posterior extracción de conclusiones.

3. Análisis de contenido

El análisis de contenido como tercer instrumento de la investigación, viene condicionado en primer lugar por los diarios personales y las transcripciones de los grupos de discusión, considerados anteriormente, y en segundo, por la metodología que fundamenta la investigación; siendo esta una metodología fenomenológica en su análisis, ya que se centra en la experiencia personal de los participantes, permitiendo también desde sus vivencias, aproximarse a su realidad social dada la pluralidad y variedad de los sujetos.

Así pues, siguiendo a Piñuel (2002, como se citó en Cásedas, 2018); el análisis de contenido puede definirse como un conjunto de procedimientos interpretativos de

productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, englobando los canales y las limitaciones de los flujos de información, los procesos de comunicación y sus funciones y efectos en la sociedad. Dichos procedimientos están basados en técnicas cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades) o cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías).

Este método de investigación se puede considerar complejo por los múltiples significados simbólicos implícitos en los mensajes, determinados por las propiedades del contexto, sobre todo, las que rodean al receptor de dicho mensaje. (Canales, 2006.)

Es por ello que el análisis de contenido permite conocer la experiencia que cada individuo percibe de la realidad que es particular y de gran interés científico.

En el presente estudio, y dado el objeto de análisis de las vivencias desarrolladas en la propuesta, el análisis de contenido se basa en una lógica cualitativa, utilizando para ello la extracción del significado relevante al problema a través de un sistema categórico, que se explica en el siguiente epígrafe. (García, Gil y Rodríguez, 1999).

Para realizar dicho análisis se ha utilizado, programa informático QSR-NVIVO 11 en su versión de prueba de 14 días. A través del sistema de categorías creado, se ha llevado a cabo una codificación a través de nodos, pudiendo organizar la información a partir de ellas en diferentes gráficos para su posterior análisis.

4. Sistema de categorías

Siguiendo a Heinemann (2003, como se citó en Cásedas, 2018), se ha elaborado y explicado un sistema de categorías expuesto en la tabla, de modo que cualquier investigador sea capaz de utilizar dicho sistema en un análisis posterior. Estas categorías no son respuestas que deban ser leídas a la persona encuestada, sino codificaciones (Heinemann, 2003). Dicho sistema es una adaptación de Canales (2011).

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES
PROCESO DE CREACIÓN	1.1 Facilidades	1.1.1 Exposición 1.1.2 Interacción social 1.1.3 Fluidez de respuesta 1.1.4 Complejidad del mensaje
	1.2 Dificultades	1.2.1 Exposición 1.2.2 Interacción social 1.2.3 Fluidez de respuesta 1.2.4 Complejidad del mensaje

Esquema 2. Sistema de categorías. Elaboración propia.

Este sistema de categorías se ha construido basándose en un único nivel de concreción que nos interesa en esta investigación. Estos indicadores, caracterizan las realidades de cada categoría y se concretan más adelante. De este modo, el presente sistema puede catalogarse como sistema cerrado, tal y como propone Heinemann (2003), ya que se cumple una exclusividad mutua entre los indicadores e intervienen de forma rigurosa. De esta forma, cualquier investigador podría acceder al uso del sistema del mismo modo, en cualquier momento.

La elaboración del sistema de categorías, se ha llevado a cabo desde un proceso inductivo-deductivo, es decir, partiendo de las vivencias recogidas, y del modelo de Canales (2011) y Cásedas (2018) para elaborar un nuevo sistema adecuado al presente estudio, es decir, un sistema de categorías ad-hoc. Éste, sigue los requisitos detallados por Ruiz (2012) dado que se adecua al objeto de estudio, se considera objetivo y puesto que ningún dato puede no ser categorizado y ninguna categoría puede incluirse en otra. De esta forma se garantiza veracidad y fiabilidad de la investigación.

En esta investigación se establecen las categorías ‘‘Facilidades’’ y ‘‘Dificultades’’ dentro de la dimensión de ‘‘Proceso de creación’’. Esta dimensión hace referencia a la producción requerida en las tareas propuestas, registrándose aquellas vivencias y testimonios que, de forma expresa y/o sobreentendida, o bien por su contexto, detallen la dificultad o facilidad en la creación de tareas o

movimientos. En último lugar, los indicadores del sistema quedan concretados de este modo:

- *Facilidades en la exposición:* Aquellas referencias que expresan facilidades en el proceso de creación debido a la seguridad en uno mismo o por el interés que causa la tarea. Ejemplo: “Me he sentido bien toda la clase y en el ejercicio porque con la explicación lo hemos entendido todo. Después no me ha dado vergüenza porque ya hemos estado bailando delante de las demás en otras clases y me voy acostumbrando.”.

- *Dificultades en la exposición:* Aquellas referencias que expresan dificultades para la creación por miedo a equivocarse, vergüenza o sentirse observados o escuchados. Ejemplo: “Me ha dado un poco de vergüenza y estaba nerviosa porque era más complicado que los ejercicios que hemos hecho antes.”.

- *Facilidades en la interacción social:* Aquellas referencias de los sujetos cuando son las relaciones sociales las que la determinan. Se encontrarían entre ellas, la capacidad de empatía, de consenso o toma de decisiones, de liderazgo y la fluidez e integración con los demás componentes del grupo. También la tranquilidad proporcionada por el fallo de los demás. Ejemplo: “Hemos trabajado muy bien en el grupo y nos hemos puesto de acuerdo porque somos amigas y sabemos lo que nos gusta a cada una.”.

- *Dificultades en la interacción social:* Aquellas referencias que se dan cuando son las relaciones sociales las que la determinan, como la falta de empatía, de consenso o toma de decisiones, bloqueos y falta de integración con los demás componentes del grupo. También la intranquilidad proporcionada por el fallo de uno mismo en alguna ocasión. Ejemplo: “Ha sido más difícil porque Elena y Lizara no paraban de hacer tonterías y nos ha costado empezar mucho y no nos ha dado tiempo a hacer algo mejor. Al final nos hemos puesto de acuerdo pero la historia ha sido muy fácil.”

- *Facilidades en la fluidez de respuesta:* Aquellos testimonios que denotan facilidad y ligereza para proponer o llevar a cabo ideas, independientemente de la

forma. Ejemplo: “Yo creo que siempre tengo muchas ideas y no me bloqueo. También es porque igual llevo más tiempo viniendo a clase que otras.”.

- *Dificultades en la fluidez de respuesta:* Aquellas dificultades relacionadas con bloqueos, copia a otros, o problemas a la hora de proponer y llevar a cabo ideas, se recogen dentro de este indicador. Ejemplo: “A mí me han ayudado porque no se me ocurría qué hacer”.

- *Facilidades en la complejidad mensaje:* Aquellos testimonios en los que el estímulo para producir el mensaje sea demasiado sencillo y por ello genere satisfacción. También, cuando el simple hecho de poder crear dicha idea pese a la simpleza de la misma, provoque agrado. Ejemplo: “ me he sentido bien aunque me gustaría haber dado más ideas al final me ha parecido muy fácil lo que hemos hecho aunque me lo haya pasado bien.”

- *Dificultades en la complejidad mensaje:* Aquellos testimonios en los que el estímulo para producir el mensaje sea demasiado sencillo y por ello genere insatisfacción, bien porque éste sea rebuscado, posea ideas de difícil conexión o provoque frustración por su complejidad en la preparación o ejecución. Ejemplo: “Difícil, creo que no adivinaban lo que queríamos contar al principio”.

5. Procedimiento

La investigación se desarrolla en un proceso de investigación-acción fenomenológico, cuyo presente estudio comenzó con la elección del tema que concierne, así como de la población objeto de estudio.

Se propuso una programación didáctica, la cual consta de 5 sesiones de una hora de duración con una frecuencia de una sesión por semana, en la que se realizaban tareas de creación en grupo. Estas fueron impartidas en el mismo horario, por la misma profesora y con las mismas actividades, desarrolladas en el mismo orden. Se trabajan diferentes contenidos de en pequeños grupos:

- Sesión 1. *Siento la música y la entiendo. Contenido:* Tiempos musicales y frases de movimiento.

- Sesión 2. *¿Cómo me desplazo? Entiendo mis posibilidades.* Contenido: Transiciones y desplazamientos: puntos y niveles.
- Sesión 3. *¿Hacia dónde nos dirigimos?* Contenido: El espacio personal y los frentes de trabajo.
- Sesión 4. *¡Nos tenemos en cuenta!* Contenido: El espacio grupal y el recorrido de los movimientos.
- Sesión 5. *¡Mira lo que te cuento!* Contenido: Representación facial y movimiento expresivo.

Previo al comienzo de la primera sesión, se realizó un recordatorio de normas para el buen funcionamiento que se basan en el mantenimiento del silencio cuando así se estipule, respeto de los roles de observador y observado, y la estructuración temporal en el aula (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma).

Las tareas de creación grupal que forman parte del objeto de estudio, se desarrollan en la parte principal de cada una de las sesiones. Estas 5 tareas están organizadas de menor a mayor complejidad y requerimiento, tanto emocional como físico y cognitivo. Asimismo, dependiendo de la tarea propuesta los grupos varían de tamaño, proponiendo en las primeras sesiones grupos con un mayor número de miembros respecto a las últimas, entendiendo que la cantidad de observadores así como la toma de decisiones con un grupo más o menos grande puede influir en las respuestas y vivencias de los alumnos.

Posteriormente, se seleccionaron los instrumentos para la recogida de datos, basándose en el procedimiento de las investigaciones anteriormente realizadas por Canales (2006) y Cásedas (2018), así como un sistema de análisis y procesamiento de datos que resultara apropiado.

Tras haber realizado la recogida de datos al finalizar cada sesión, se seleccionaron los sujetos teniendo en cuenta los criterios de selección que se han explicado con anterioridad y se excluyeron aquellos testimonios cuyas expresiones y vivencias no hacían realmente referencia a los indicadores o eran poco concretos.

Con ello, se llevó a cabo una prueba piloto con el 60% de los diarios y transcripciones pertenecientes a la muestra (ANEXO C y D), encontrando para el

sistema planteado, una correlación kappa de Cohen del 0.82, que al considerarse como buena, se prosiguió con el sistema de categorías final ya expuesto en el esquema 2.

A continuación, se comenzó con la codificación final a través del software informático QSR-NVIVO 11 en la versión de 14 días de prueba. Una vez introducidos los nodos o indicadores, y realizada la codificación, se llevó a cabo una revisión de las codificaciones para subsanar posibles fallos, tras lo cual, se comenzó con el análisis de los resultados obtenidos.

Por último, pudieron obtenerse resultados concretos que se detallan posteriormente en el análisis, para poder concluir la investigación con la discusión y conclusión del trabajo.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

1. Resultados generales

El número de palabras codificadas es de 4.973, que suponen un total de 216 referencias relacionadas con la dimensión de análisis de la investigación.

Los indicadores más referenciados, como se muestra en el gráfico 1, y por ello con mayor número y porcentaje de referencias son *1.1.3 Facilidades fluidez de respuesta*, el cual recoge las facilidades en el proceso de creación, en cuanto a fluidez para proponer o llevar a cabo ideas, que a su vez coincide en el mismo número de codificaciones con el indicador *1.1.1 Facilidades exposición*, que alberga las facilidades encontradas al ser el sujeto observado o escuchado por los demás. Dichos indicadores amparan el 18.9% de referencias recogidas del total de la muestra respectivamente. En contrapunto, se encuentra el indicador *1.1.4 Facilidades complejidad del mensaje*, con la tasa más baja de referencias codificadas (5.5% del total).

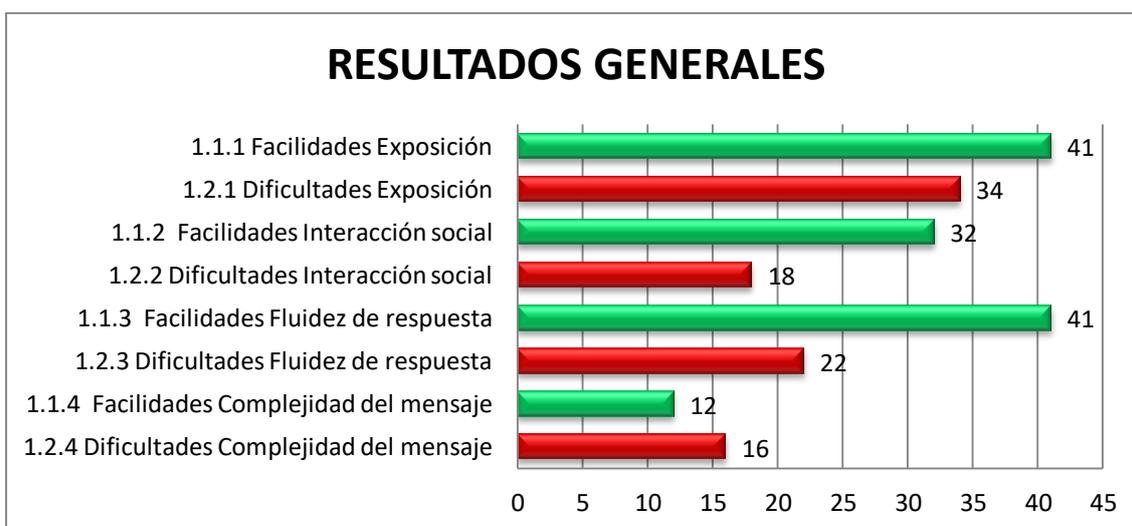


Gráfico 3. Referencias codificadas para cada indicador. Fuente: Elaboración propia.

Resulta interesante realizar una comparación del número de referencias codificadas que hacen alusión a facilidades encontradas en el proceso de creación frente a las dificultades. Podemos observar que las facilidades tienen una mayor cantidad frente a las dificultades, obteniendo así un total del 58% de las codificaciones. Se muestra en el gráfico 2 a continuación.

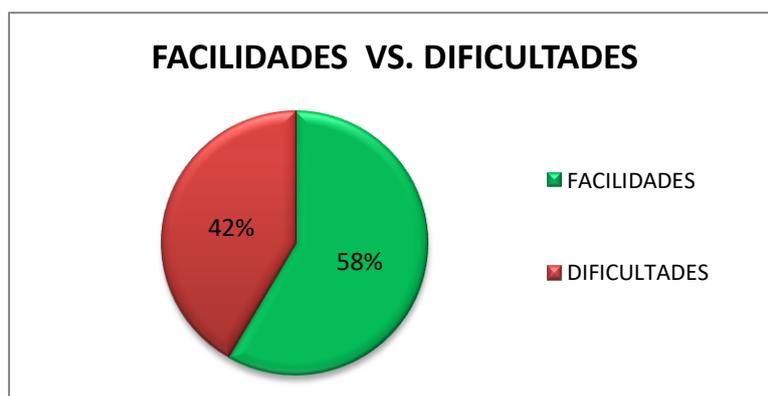


Gráfico 4. Referencias codificadas en facilidades frente a dificultades. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, resulta interesante realizar otra comparación, con la que observamos que los indicadores que conciernen a la exposición son los más referenciados y por ende, con un mayor número de codificaciones, un 34.7%. En antítesis, los indicadores que hacen alusión a la complejidad en el mensaje, tienen en menor número con un 12.96%, tal y como se muestra en el gráfico 3.

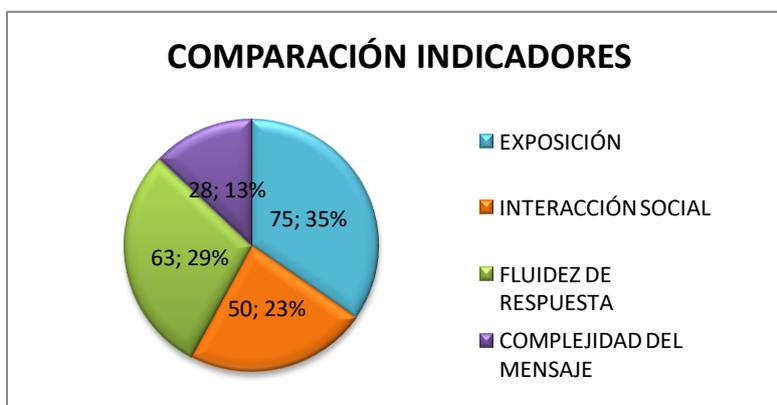


Gráfico 5. Referencias comparando los indicadores. Fuente: Elaboración propia.

2. Resultados específicos

Una vez analizados los resultados a nivel general, se prosigue con el análisis exhaustivo y profundo de los indicadores, para posteriormente encontrar sensaciones y vivencias comunes, respuestas y conclusiones fiables respecto a la presente investigación.

2.1 Indicador 1.1.1 Facilidad en la exposición

Los indicadores que refieren a facilidades o satisfacción en los sujetos, toman mayor número de referencias que las dificultades. Las referencias codificadas responden a tareas de las cinco sesiones propuestas para la fase, en la que las primeras sesiones son las más comentadas y las que más emociones y sensaciones han generado a los sujetos. Dichas tareas de creación de ideas con intención expresiva y comunicativa por parte de los sujetos, pueden clasificarse tal y como se aprecia en el gráfico 4, que a continuación se explica.

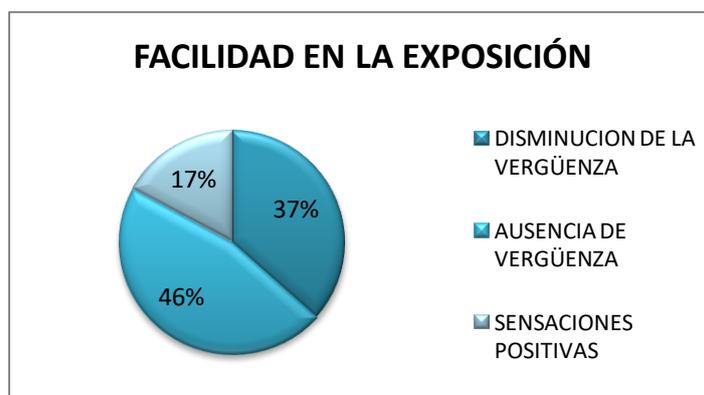


Gráfico 6: Referencias observadas para el indicador: 1.1.1 Facilidad en la exposición.

Fuente: Elaboración propia.

- *Disminución vergüenza*: Son 15 los testimonios expuestos por el alumnado con respecto a que la vergüenza que poseían en fases anteriores, ha ido desapareciendo a lo largo de la fase de creación, facilitando así la exposición de sus mensajes.

En ocasiones debido al paso del tiempo: Sujeto 1: ‘un poco de nervios también aunque menos que en la otra clase.’, o el Sujeto 5: ‘Como era parecido a la clase anterior estaba más tranquila, porque ya sabía qué hacer.’ y ‘Bien me ha gustado y me he sentido alegre. Me he sentido mucho mejor porque no era la primera vez.’ O también como expone el Sujeto 8: ‘Me he sentido bien toda la clase y en el ejercicio porque con la explicación lo hemos entendido todo. Después no me ha dado vergüenza porque ya hemos estado bailando delante de las demás en otras clases y me voy acostumbrando.’

En otras, dada la confianza en uno mismo ganada con la intervención didáctica: Sujeto 5: ‘yo creo que cuando lo hemos hecho delante de las demás me he sentido alegre porque siempre nos aplaudimos.’ O como el Sujeto 8: ‘Me he sentido muy bien porque mi compañera tenía muchas ideas y a mi no me ha dado nada de vergüenza el ejercicio porque me he ido acostumbrando y porque antes ya habíamos estado practicando.’

- *Ausencia vergüenza:* Destacar también en positivo la ausencia total de las vergüenzas del alumnado, que se describen hasta en 19 ocasiones, como ejemplifica claramente Sujeto 6 en dos ocasiones: ‘Me he sentido bien durante todo el ejercicio. Porque solemos hacer este tipo y no me da vergüenza porque también hago teatro. Estoy acostumbrada.’ Y ‘Estoy acostumbrada a hacerlo así que me he sentido bien’. O también tal y como expone Sujeto 3: ‘Me he sentido feliz porque me gusta bailar y el ejercicio era chulo y me apetecía hacerlo. No he sentido vergüenza todo lo contrario.’

- *Otras sensaciones positivas:* Hasta en 7 ocasiones, se codifican otras sensaciones de satisfacción o facilidad a la hora de transmitir y crear un mensaje. Éstas denotan principalmente comodidad, confianza o diversión. Se ejemplifica con referencias como la de Sujeto 5: ‘Muy bien porque me gusta lo que habíamos hecho. Feliz, alegre contenta.’ O Sujeto 3: ‘Muy contenta porque me encantan los ejercicios que hay que interpretar o contar una historia y hacemos cosas parecidas en E.F. en el colegio’. O también Sujeto 2 al exponer: ‘Me ha gustado mucho el ejercicio así que también contenta.’

2.2 Indicador 1.2.1 Dificultad en la exposición

En este indicador se recogen 34 testimonios que hacen referencia a la dificultad del alumnado para codificar el gesto y convertirlo en mensaje, y en todas ellas, interviene la vergüenza o nervios como elemento bloqueador. En algunos casos se observa que es debido a un mayor requerimiento expresivo, otras debido a la presencia visual de observadores y en otros casos de la propia comparación con otros compañeros. En este caso, la Sesión 5: “Representación facial y movimiento expresivo”, es la más comentada. Dichas referencias pueden clasificarse tal y como se aprecia en el gráfico 5, que a continuación se explica.



Gráfico 7. Referencias observadas para el indicador: 1.2.1 Dificultad en la exposición.

Fuente: Elaboración propia.

- *Vergüenza*: La vergüenza como emoción percibida para la dificultad en la exposición es referenciada hasta en 21 ocasiones, como ejemplifica claramente el Sujeto 1: “Un poco de vergüenza y alegría. Nos entraba la risa muchas veces porque nos daba un poco de vergüenza.”. O el Sujeto 7: “vergüenza porque había que poner caras y se me olvidaba a veces lo que había que hacer y me ponía nerviosa.”.

- *Nervios*: Aquellos sujetos que muestran dificultades debido un estado de nervios que resulta de la comparación con otros compañeros o por el hecho de sentirse observado y es referenciada hasta en 13 ocasiones. Como por ejemplo explica el Sujeto 4: “Me he sentido un poco nerviosa porque antes lo ha hecho el otro grupo y ha sido chulo y pensaba que el nuestro no.”.

2.3 Indicador 1.1.2 Facilidad en la interacción social

En este indicador se recogen 32 testimonios que hacen referencia a la facilidad del alumnado para la interacción social y trabajo con el grupo, y en todas ellas, interviene la amistad existente entre los miembros y/o la capacidad de trabajo en equipo, que conlleva empatía y consenso. En este caso, se observa que en aquellas tareas con menor número de miembros por grupo, tienen mayores referencias positivas. Dichas referencias pueden clasificarse tal y como se aprecia en el gráfico 6, que a continuación se explica.

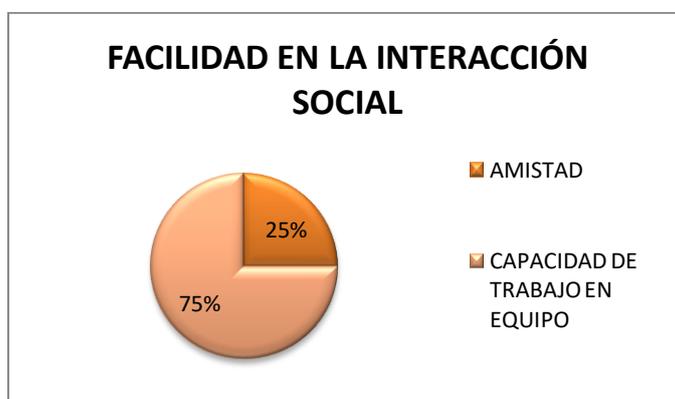


Gráfico 8. Referencias observadas para el indicador: 1.1.2 Facilidad en la interacción social. Fuente: Elaboración propia.

- *Amistad*: Existen 8 referencias que manifiestan que es debido a la amistad de los integrantes del grupo, bien porque mantienen una amistad fuera de las clases o bien porque existe vínculo creado a lo largo del curso, tal y como escribe el Sujeto 1: ‘‘Hemos trabajado muy bien en el grupo y nos hemos puesto de acuerdo porque somos amigas y sabemos lo que nos gusta a cada una.’’ o indica el Sujeto 9: ‘‘Me ha tocado con Claudia y Lucía y como somos muy amigas no nos ha costado ponernos de acuerdo’’.

- *Capacidad de trabajo en equipo*: Por otro lado, se encuentran 24 referencias a la empatía y consenso, que se manifiesta en los sujetos, como describe el Sujeto 8: ‘‘nos hemos organizado para que nos gustara a todas’’ o el Sujeto 18: ‘‘Algunas igual no queríamos hacer todas pero los teníamos que hacer para que todas hicieran alguna propuesta. Nos hemos puesto de acuerdo’’. Como también describe el

Sujeto 1: “Si nos hemos puesto de acuerdo porque ya hemos aprendido”, el Sujeto 2: “ya sabemos cómo trabajar en grupo y hemos hecho turnos” y el sujeto 7: “Yo creo que ya hemos aprendido a hacerlo, porque antes nos costaba más”.

2.4 Indicador 1.2.2 Dificultad en la interacción social

En este indicador se recogen tan solo 14 testimonios que hacen referencia a la dificultad del alumnado para la interacción social y trabajo con el grupo, y en todas ellas, intervienen las posibles discusiones sin lograr un consenso entre los miembros del grupo o desinterés por algunos participantes a ayudar y realizar la tarea. En este caso, se observa que en aquellas tareas con mayor número de miembros por grupo, tienen mayores referencias negativas. Dichas referencias pueden clasificarse tal y como se aprecia en el gráfico 7, que a continuación se explica.

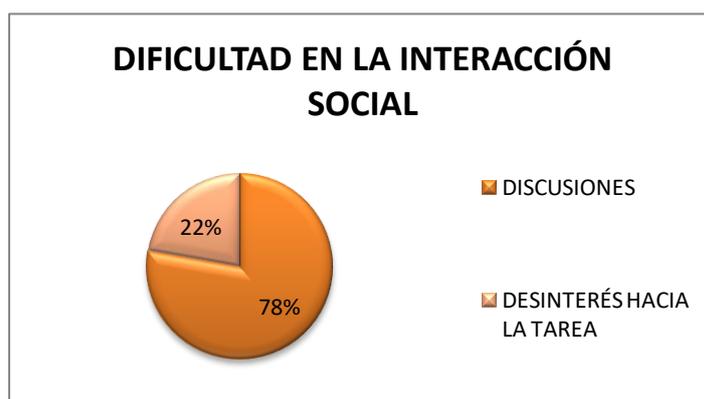


Gráfico 9. Referencias observadas para el indicador: 1.2.2 Dificultad en la interacción social. Fuente: Elaboración propia.

- *Discusiones:* Hasta en 5 ocasiones se hace referencia, debido a una falta de capacidad de trabajo en grupo, empatía y consenso por parte de los participantes. Como por ejemplo escribe el Sujeto 1: “Ha sido más difícil porque Elena y Lizara no paraban de hacer tonterías y nos ha costado empezar mucho y no nos ha dado tiempo a hacer algo mejor. Al final nos hemos puesto de acuerdo pero la historia ha sido muy fácil.”.

- *Desinterés hacia la tarea:* El resto, 9, hacen referencia a aquellas situaciones en la que el alumno no estaba interesado en la tarea y por tanto no ha

participado en la toma de decisiones, como describe por ejemplo el Sujeto 15: ‘‘al final hemos hecho casi todo nosotras porque las otras no paraban de hacer tonterías’’.

2.5 Indicador 1.1.3 Facilidad en la fluidez de ideas

Son 41 las referencias codificadas respecto a este indicador. El alumnado expone ocurrencia, creación de ideas debido a confianza o diversión en el proceso. Por otro lado, también exponen situaciones en las que se sienten cómodos debido a la familiarización con la tarea. Las primeras sesiones han sido referenciadas de una forma más positiva y mostrando mayor facilidad en la fluidez y propuesta de ideas. Dichas referencias pueden clasificarse tal y como se aprecia en el gráfico 8, que a continuación se explica.

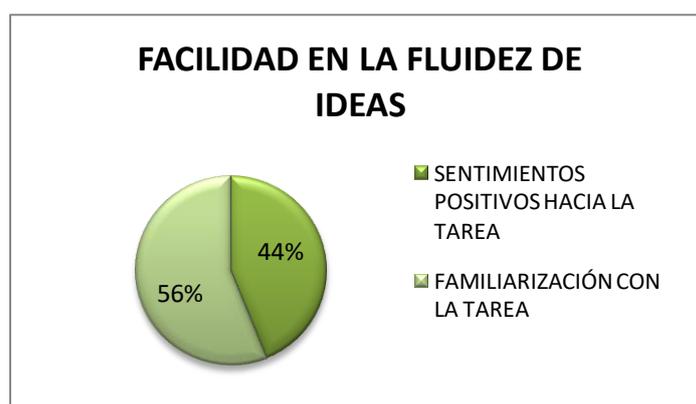


Gráfico 10. Referencias observadas para el indicador: 1.1.3 Facilidad en la fluidez de respuesta. Fuente: Elaboración propia.

- *Sentimientos positivos hacia la tarea:* Las 18 referencias codificadas muestran testimonios de facilidad y satisfacción, debidos a la facilidad del ejercicio, confianza o diversión, como se muestra en los siguientes ejemplos.

- Sujeto 2: ‘‘Sí, se me han ocurrido porque hago muchos bailes todo el día. No me he bloqueado en ningún momento.’’

- Sujeto 10: ‘‘Ha sido fácil el ejercicio y por eso nos salían tantas ideas.’’

- Sujeto 6: “No me he bloqueado y lo que he hecho es imaginarme como si estuviera en un escenario y las cosas que haría para ir moviéndome.”

- *Familiarización con la tarea:* Las 23 referencias restantes, relatan que se han inspirado en otras tareas trabajadas, situaciones cotidianas o ideas ya planteadas anteriormente por el profesor o alguna compañera, que a su vez resulta satisfactorio:

- Sujeto 8: “He tenido ideas. Se me han ocurrido pensando en otras clases, en pasos y cosas que me gustan hacer cuando voy por la calle. Yo he tenido más ideas que el resto y les han gustado.” o “he pensado en el cuento de Caperucita Roja para los personajes”.

- Sujeto 4: “No me he bloqueado pero las ideas se me ocurrían pensando en otras clases de baile que voy o cuando en la plaza me invento bailes con mis amigas.”

- Sujeto 14: “Hemos tenido ideas pero algunas de las ideas nos las hemos copiado del otro grupo. Hemos copiado dos.”

2.6 Indicador 1.2.3 Dificultad en la fluidez de ideas

Se encuentran 22 referencias a dificultades en la fluidez de ideas. Tareas como las planteadas en la Sesión 5, han generado mayores referencias en lo que respecta a dificultades en la fluidez y propuesta de ideas, debido a bloqueos, nerviosismo, y a poca familiarización con la tarea. Dichas referencias pueden clasificarse tal y como se aprecia en el gráfico 9, que a continuación se explica.

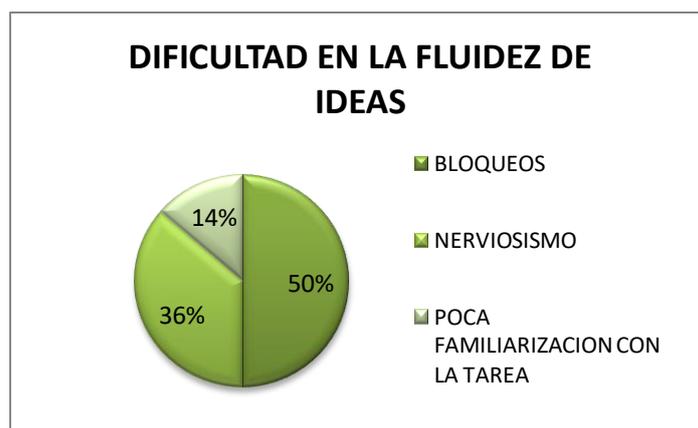


Gráfico 11. Referencias observadas para el indicador: 1.2.3 Dificultad en la fluidez de respuesta. Fuente: Elaboración propia.

- *Bloqueo o nerviosismo:* Las 11 y 8 referencias respectivamente que expresan sentimientos de dificultad a la hora de proponer y exponer ideas, se dan tanto por sentirse observados como por compararse con otros alumnos. Se ejemplifican con testimonios como el del Sujeto 1 cuando dice: “Se me han ocurrido unas pocas ideas. Me he bloqueado en un momento porque a todas se les ocurrían muchas y a mí no tantas.” Y también “un poco de agobio porque quería decir más ideas y no se me ocurrían”.
- *Poca familiarización con la tarea:* Encontramos 3 referencias que implícitamente describen situaciones en la que el sujeto muestra sensaciones de poca familiarización con la tarea, sin tener algún referente o situación anterior de la que poder partir. Se trata de alumnas que no han asistido regularmente a las clases o se han incorporado recientemente. Por ejemplo, el Sujeto 4 al expresarse así: “A mí me han ayudado porque no se me ocurría qué hacer”.

2.7 Indicador 1.1.4 Facilidad en la complejidad del mensaje

En este indicador, se registran 12 referencias sobre la facilidad o satisfacción que produce la creación, pese a la facilidad del propio estímulo, si éste pertenece a lo cotidiano. Es decir, si alguna tarea o situación relacionada ya había sido realizada anteriormente y por tanto, ayudaba al entendimiento del mensaje. Así lo expresa, por ejemplo el Sujeto 5: “El ejercicio era parecido a uno del otro día y lo entendía” o el

Sujeto 8: “Me he sentido bien toda la clase y en el ejercicio porque con la explicación lo hemos entendido todo”.

2.8 Indicador 1.2.4 Dificultad en la complejidad del mensaje

Encontramos 16 referencias que expresan dificultad o insatisfacción en torno a la complejidad del mensaje, bien por ser capaces de crear un mensaje comprensible o legible para el observador o bien debido a la comprensión del enunciado. Dichas referencias pueden clasificarse tal y como se aprecia en el gráfico 10, que a continuación se explica.

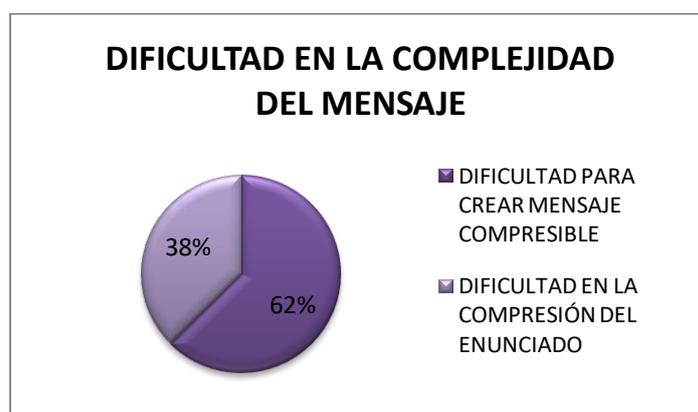


Gráfico 12. Referencias observadas para el indicador: 1.2.4 Dificultad en la complejidad del mensaje. Fuente: Elaboración propia.

- *Dificultad para crear un mensaje comprensible o legible:* Se agrupan 10 referencias que expresan dificultad si éste implica un requerimiento mayor de su capacidad comunicativa o si se trata de una tarea que no domina en un primer contacto. Se aprecia en referencias como la del Sujeto 17: “Difícil porque había que hacerlo muy bien para que se entendiera”.

- *Dificultad en la comprensión del enunciado:* El resto de codificaciones, 6, comparan la tarea propuesta con anteriores, valorando un nivel de dificultad mayor entorno a la dificultad para comprender la tarea y/o su ejecución, tal y como describe el Sujeto 1: “era más complicado que los ejercicios que hemos hecho antes”, el Sujeto 10: “era diferente y por eso nos ha costado un poco más” o el Sujeto 15: “Este es el ejercicio que más difícil me ha parecido y la “profe” lo ha explicado dos veces.”.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos por Canales (2006), cuando existe un orden de ejecución, como es en el caso de las tareas aquí planteadas, se está favoreciendo que los demás sean partícipes visuales del compañero que está realizando el ejercicio, suponiendo esta circunstancia, un mayor desafío por ser el foco de sus miradas. Al realizar las tareas en grupo, el rol de observado es compartido por varios, reduciendo de esta manera, la sensación de ser el centro de las miradas.

De acuerdo también a los resultados obtenidos por Canales (2006), y con referencia a las respuestas de algunos sujetos, cuando son observados, muestran se sienten juzgados y en ocasiones aparece un sentimiento de vergüenza y nervios (dificultades en la exposición). Es decir, como ya se consideró, la mirada del otro actúa sobre los pensamientos de uno mismo condicionando y en este caso, dificultando la exposición y expresión de la persona.

Por el contrario a los resultados obtenidos por Canales (2006), existe una mayor cantidad de declaraciones de sujetos que se muestran indiferentes a la mirada de sus compañeros en la exposición, es decir, no se sienten incómodos o van perdiendo progresivamente la vergüenza y disfrutan de las tareas y de esta condición de ser observado.

Esto sugiere que existe un mayor porcentaje de alumnos que han conseguido comprender la filosofía de las clases planteadas, en las que el objetivo es desprenderse de cualquier prejuicio o juicio social y comprender que cualquier respuesta es válida dentro de unos parámetros, buscando esta singularidad motriz (Stokoe, 1988). Así, dejar de compararse con un posible modelo y disfrutar de su propio movimiento y naturaleza. Es decir, ser conscientes de que son sujetos con la posibilidad de ser juzgados, pero pueden naturalizar y aceptar esta condición de la situación, predominando en su pensamiento que su respuesta es válida porque toda lo es.

Adoptar el rol de observador proporciona únicamente buenas sensaciones. Así pues, esta investigación ha demostrado que al igual que los resultados de Canales (2006) el alumnado cuando observa a los demás vivencia esta experiencia desde la superioridad y también desde la empatía, sintiendo emociones positivas cuando los demás expresan libertad o felicidad y al mismo tiempo sintiendo compasión por aquellos alumnos que transmiten nerviosismo o incomodidad.

Por último, no es solo la mirada como interacción social lo que condiciona la exposición, también se observa que la familiaridad con este tipo de tareas, apoyando la teoría de Canales y Arizcuren (2019), que se caracterizan por exhibirse ante la mirada de otros es un factor influyente y que favorece a la exposición como se ha visto en las respuestas que hablan de “estar acostumbrada” o “ir acostumbrándose”.

Seguramente esta condición de los resultados se deba a las características de la muestra escogida, puesto que en la presente investigación, se trata alumnas que ya han realizado tareas de este tipo con anterioridad, tienen un mayor contacto con este tipo de filosofía pedagógica y por tanto ya existe una familiarización con la tarea. Además, existe un clima de confianza apropiado debido al momento del curso en el que se realizó la tarea.

Asimismo, cabe recalcar que la mayoría de facilidades observadas, provienen del hecho de la insistencia en la búsqueda de la singularidad motriz (Stokoe, 1978), en la que todas las respuestas son válidas debido a la proposición de situaciones con preguntas abiertas, como propone Torrents, C. et al., (2007).

Durante el proceso de creación en grupo, los sujetos valoran positivamente la facilidad de trabajo en grupo con sujetos afines y con un grado de amistad, entiendo la teoría comentada por la investigación de Zander et al. (2014), que habla sobre el concepto de homofilia, como la tendencia de un individuo preferir afiliarse con otros similares. Sin embargo parece no ser determinante, puesto que la mayoría de respuestas positivas hacen referencia a la capacidad de trabajo, empatía y consenso, coincidiendo con los resultados obtenidos por Giguere (2011) y Remesal y Colomina (2012) en el que cada individuo dentro de su individualidad y con su temperamento propio, acoge un

rol dentro del grupo y gracias a una conciencia social y empatía, se logra el equilibrio entre todos los miembros y por tanto el grupo sigue hacia adelante, tal y como afirman Remesal y Colomina (2012) en su estudio.

Sin embargo, las referencias conforme a las discusiones y mal funcionamiento del grupo, nos hacen refutar la idea anterior igualmente, puesto que un desequilibrio entre los miembros, con papeles por ejemplo más pasivos como es el caso de algunas respuestas que coinciden en que algunos miembros “no hacían caso y estaban haciendo todo el rato tonterías” o poco colaborativos “me he enfadado porque quería hacer lo que se me había ocurrido”. Asimismo, esto lleva a hablar de la idea de que las percepciones del comportamiento de los miembros del grupo están relacionadas con percepciones de las normas grupales (Shepherd, 2016) y que la distribución fijada, es decir una premeditación por parte del docente de organización de los tipos de comportamientos entre los miembros del grupo, puede ser muy importante porque influirá en como el grupo va a afrontar la situación de colaboración grupal y el funcionamiento de la interacción.

Por afirmaciones observadas en algunas respuestas en las que se expone que “ya hemos aprendido a ponernos de acuerdo”, sugiere que, como afirman Remesal y Colomina (2012), se debe tener en cuenta en qué etapa de la vida del grupo se está dando la situación de enseñanza aprendizaje y cuánta familiaridad hay respecto a este tipo de tareas, ya que como afirman Canales y Arizcuren (2019) si los estudiantes encuentran una insuficiente experiencia o la falta de familiaridad con el campo, como sería el caso contrario al aquí referido, puede provocarles una sensación negativa.

La ocurrencia y creatividad durante el proceso creativo en grupo, está condicionada por diversos factores que van más allá de la motivación que pueda ocasionar la tarea en el alumno, aunque esto siempre sea digno a considerar. Algunas de las dificultades encontradas, aunque nombrada en pocas ocasiones ya que se trata de alumnas de nueva incorporación, y siguiendo la teoría propuesta por Csikszentmihalyi (2006), es la familiarización con la tarea. Se entiende por las respuestas que los sujetos proporcionan, que el alumno debe tener un mínimo nivel de experiencia y conocimiento del campo en el que se trabaja para sentirse cómodo y demostrar facilidad en la fluidez

de ideas. Los sujetos hablan de pocas ideas surgidas debido al desconocimiento del contenido en sí o la falta de familiarización. Por tanto, seguramente estas situaciones de enseñanza-aprendizaje no deberían trabajarse al inicio de un curso sin tener experiencia previa o un determinado clima de confianza.

Es por ello, al igual que se observa en un estudio realizado por Torrents et al. (2007) o Canales y Arizcuren (2019), que aquellos alumnos que no se creen con potencial y confianza debido a la supuesta escasez de conocimientos previos o de familiaridad con la tarea, muestran signos de bloqueo, falta de ocurrencia o copian del modelo propuesto o de algún compañero.

Por otro lado, algunos sujetos que muestran ocurrencia y fluidez, además de por la familiarización con la tarea, muestran creatividad aunque no se trate de una respuesta original al completo. Estos sujetos originan sus propias respuestas modificando algunas de las características principales de un modelo docente o de algún compañero. Es decir, en relación a lo propuesto por Torrents, C. et al., (2007), la muestra previa de estos modelos o ejemplos motrices no estimula la copia exacta en un grupo de alumnos.

Aunque son pocas las respuestas a cerca de dificultades respecto a las facilidades, conviene mencionar la importancia de dotar al alumno de un contexto adecuado, respetando los tiempos y dotándole de una situación motivadora en la que se encuentre seguro y sienta que toda respuesta es correcta. Por tanto, aquí se demuestra la importancia del uso de consignas abiertas en las tareas (Torrents, C. et al., 2007) para generar respuestas diversas y singulares, que permitan el desarrollo de la tolerancia a la diversidad de respuestas.

Por último, la complejidad del mensaje, ha sido el indicador menos referenciado. Las dificultades extraídas hacen referencia sobre todo a las últimas sesiones, entendiendo que son las de mayor complejidad tanto comunicativa como expresiva para el alumno. Por tanto, tal y como hemos comentado anteriormente, la familiarización con la tarea vuelve a ser un hecho significativo.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este estudio ha permitido el análisis y clasificación de las facilidades y dificultades del alumnado en cuanto a los procesos de creación en danza.

En cuanto a los *métodos e instrumentos de investigación*, el sistema de categorías establecido para poder desarrollar el análisis de contenido de los *Diarios de prácticas y los grupos de discusión* ha posibilitado registrar todos aquellos testimonios individuales ante la misma situación propuesta. Por tanto, cada sujeto percibe, interpreta y expresa en función de su personalidad y realidad subjetiva, facilitando una gran diversidad de respuestas que representan la singularidad humana.

El software informático QSR-NVIVO 11 en la versión de 14 días de prueba ha posibilitado la organización y análisis eficaz de los datos proporcionados por los instrumentos de recogida de datos empleando niveles de concreción menor como son los indicadores.

En cuanto *al planteamiento pedagógico de la danza*, su filosofía de aplicación se basa en una expresión corporal que es vehículo de desarrollo de la creatividad y la singularidad motriz (Stokoe, 1967) y considerando que cualquier persona es potencialmente creativa. Esta singularidad motriz se ha podido constatar a partir del análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* y los *Grupos de discusión*, que reflejan la perspectiva de cada participante.

Así, se puede afirmar que este planteamiento y la metodología usada, es un modo eficaz para estimular la singularidad y la creatividad motriz (Stokoe, 1978) y son los docentes los que deben diseñar experiencias de aprendizaje adecuadas que permitan a los alumnos tener la oportunidad de trabajarlas.

En cuanto a las *vivencias de los alumnos*, queda comprobado que el análisis de las vivencias, ha proporcionado que las facilidades y dificultades que surgen en las sesiones de danza son importantes porque nos da una mayor comprensión de los factores que pueden estimular o inhibir el proceso de creación.

La discusión y resultados obtenidos, pueden servir como feed-back para el docente pero también puede utilizarse de cara a futuros docentes en la creación de este tipo de tareas y además de tenerse en cuenta a la hora de formar a los profesionales en la materia, dado que la falta de formación impide que este tipo de tareas puedan ofrecerse a pesar de sus beneficios.

Así, de acuerdo a las conclusiones de Cásedas (2018), sería positivo lograr la reformulación de las prácticas docentes en este ámbito desde la propia lógica interna, a través de investigaciones ligadas a la evolución longitudinal en la realización de tareas o en las vivencias en los propios docentes (Cásedas, 2018).

En cuanto a *las limitaciones del estudio*, al igual que en Cásedas (2018), cabría resaltar las debidas a la muestra, dado que por un lado la edad de los sujetos ha podido condicionar la profundidad en la expresión de las emociones y el número de sujetos no era demasiado amplio para poder representar a la diversidad humana. Además, la homogeneidad en el género ha supuesto la no necesaria diferenciación de resultados en este aspecto que quizá podría resultar interesante para otra futura investigación comparativa.

En cuanto a *las dificultades personales*, cabe resaltar la inexperiencia sobre este tipo de estudios, basados en una investigación cualitativa y fenomenológica y el desconocimiento del funcionamiento de aplicaciones o sistemas informáticos de análisis o recogida de datos.

Con todo ello y apreciándose una ciertas dificultades en lo que respecta a las experiencias que tienen los niños de primaria en las actividades artístico-expresivas, sería interesante llevar a cabo soluciones para tratar de reducir esas dificultades que podría ser objeto de estudio en otra investigación.

Asimismo, sería interesante realizar un estudio longitudinal que mostrase la evolución del alumnado con respecto a este tipo de tareas, puesto que tendría un gran valor para acciones de futuros docentes.

Por último, esta investigación podría usarse para mejorar el desarrollo de un enfoque que bien podría servir para conseguir que se considerara a la expresión corporal y la danza como asignaturas valiosas.

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blasco Mira, I.E. y Pérez Turpin, J.A. (2007). *Metodologías de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: Ampliando Horizontes*.
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en expresión*. Sevilla: Wanceulen.
- Canales, I. (2010a). *De la expresión a la comunicación: una propuesta didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Canales, I. (2010b). *De la desinhibición en la expresión corporal: una propuesta didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Canales, I. (2011). *La mirada y el tacto en la expresión corporal: Consecuencias pedagógicas y propuesta de intervención*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Canales, I., Tabóas, M.I y Rey, A. (2013). La desinhibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 19 (4), 119-140. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/31086/27447>
- Canales, I. & Arizcuren, E. (2019): Feelings and opinions of primary school teacher trainees towards corporeal expressivity, spontaneity and disinhibition. *Research in Dance Education*, DOI: 10.1080/14647893.2019.1572732 Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14647893.2019.1572732>
- Cásedas, M. (2018). *Facilidades y dificultades percibidas por el alumnado de Educación Primaria en actividades motrices artístico-expresivas* (Trabajo de fin de máster). Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Castañer, M.; Camerino, O. (1991) *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.

- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, culture and person: A systems view of creativity. The nature of creativity* Robert Sternberg, 325–39. New York: Cambridge University Press.
- Cruz, M. (1996) *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Fischer, S., Oget, D., & Cavallucci, D. (2016). The evaluation of creativity from the perspective of subject matter and training in higher education: Issues, constraints and limitations. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 123–135. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.002>
- Giguere, M. (2011) Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12:1, 5-28, DOI: 10.1080/14647893.2011.554975
- Hanna, J.L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, 37 (8). 491-506.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Le Boulch, J. (1971) *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós
- Le Boulch, J. (1978): *La educación por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Le Breton, David (2002), *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Moran, S. & Vera, J. (2003) Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. Creativity and development. *M. Marshark*, 61–90. New York, NY: Oxford University Press.
- Motos, T. (1983) *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42

- Ruiz, I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. 15. Universidad de Deusto.
- Sáez, U., Serna, J., Lavega, P., Costes, A., March, J. (2017) Coeducación y experiencias positivas. Aportaciones a la convivencia desde la expresión motriz cooperativa. *Revista Movimiento*, v. 23, n. 3., 1053-1064. Recuperado de: <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/62376/025851.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schinca, M. (2002) *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Praxis.
- Schinca, M. (2002) *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Escuela Española, S. A.
- Shepherd, H. (2016). The structure of perception: How networks shape ideas of norms. *Sociological Forum*, 32, 72–93, DOI: 10.1111/socf.12317.
- Sierra, M. A. (2002) *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Stokoe, P. (1967) *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1978) *La expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1988) *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1986) *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. y Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušova, M. y Anguera, M. T. (2007). El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la Danza. Un formato de campo para su análisis y obtención de T-patterns

motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 5-9.

Zander, L., Kreutzmann, M., West, S.G., Mettke, E. & Hannover, B. (2014). How school-based dancing classes change affective and collaborative networks of adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 418-428.

ANEXOS

ANEXO A - GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN

1.Exposición – Ansiedad Escénica

-¿Qué habéis sentido al realizar la creación delante del resto de los compañeros? ¿y cuando habéis sido público?

-¿Os habéis sentido bien?

-¿Habéis sentido vergüenza? ¿En qué momento?

-¿Alguna se ha bloqueado? ¿En qué momento?

Si así ha sido, ¿que has hecho para resolverlo?

2.Interacción social

-¿Qué tal ha trabajado el grupo?

-¿Habéis logrado poneros de acuerdo?

-¿Os ha costado? **¿Por qué creéis que ha sido?**

-¿Alguien ha intentado “mandar” sobre el resto?

3.Fluidez de respuestas

-¿Habéis tenido ideas?

-¿Cómo se os han ocurrido?

-¿Os habéis bloqueado alguna? ¿En qué momento?

4.Complejidad del mensaje

-¿Creéis que vuestra propuesta era fácil o difícil?

-¿Creéis que ha sido una propuesta simple?

¿Habéis entendido el enunciado y lo que había que hacer?

ANEXO B – DIARIO PERSONAL ENTREGADO AL ALUMNO

DIARIO PERSONAL

NOMBRE:

SESIÓN __:

Haz un breve comentario de las actividades realizadas.

1. ¿Qué has sentido al realizar la creación delante del resto de compañeras? ¿Y al ser el público? Explica tus sensaciones y el momento en el que las has sentido.
2. ¿Qué tal ha trabajado el grupo? ¿Habéis logrado poneros de acuerdo? ¿Por qué crees que ha sido?
3. ¿Has tenido ideas? ¿Cómo se te han ocurrido o qué has hecho al respecto? ¿Te has bloqueado? ¿En qué momento?
4. ¿Crees que vuestra propuesta era fácil/simple o difícil? ¿Por qué? ¿Habéis entendido la tarea?

ANEXO C- RESPUESTAS DE LOS DIARIOS

SUJETO 1	P1	P2	P3	P4
SESION 1.1	Cuando me tocaba a mi pensar en algo y hacerlo sentía alegría aunque un poco de vergüenza porque me miraban, pero muy poca.	Hemos trabajado muy bien en grupo y nos hemos puesto de acuerdo porque somos amigas y sabemos lo que nos gusta a cada una.	Sí que he tenido ideas y se me ocurrió hacer por ejemplo una <i>estrella</i> .	Era fácil pero no ha quedado los 8 tiempos creo.
SESION 1.2	Me he sentido bien porque en otra clase hicimos algo parecido y estaba más segura.	Hemos trabajado muy bien porque nos gusta ponernos de acuerdo aunque Candela al principio se ha enfadado un poco por no hacer lo que ella quería, pero después ya bien.	Si que he tenido ideas acordándome de la clase de ballet y también con pasos de los bailes que hacemos en clase.	Creo que un poco fácil.
SESION 2.2	Me he sentido bien, un poco de nervios también aunque menos que en la otra clase.	Nos turnábamos para organizarnos así y que todas participáramos, si alguna no sabía qué decir pedía ayuda.	Si que he tenido ideas y me he acordado del otro grupo del otro día que hizo una cosa que me gustó mucho y así ha quedado más chulo.	Original porque hemos hecho cosas muy diferentes y no los pasos de siempre.
SESION 3.1	F	F	F	F
SESION 3.2	He sentido alegría en todos los momentos y un poco de agobio también porque quería decir mas ideas y no se me ocurrían pero alegría casi todo el rato.	Si, íbamos teniendo ideas y las que nos gustaban las poníamos.	Se me han ocurrido unas pocas ideas. Me he bloqueado en un momento porque a todas se les ocurrían muchas y a mi no tantas.	Creo que era más original que el otro grupo pero tampoco era muy original, aunque los saltos del final si.

SESION 4.1	Me he sentido bien porque lo habíamos preparado bien y lo hemos ensayado para que nos saliera bien. Un poco de nervios pero siempre me pasa.	Bien nos hemos puesto de acuerdo y como en las clases de antes.	Si he tenido ideas. No me he bloqueado.	Creo que difícil porque la de las otras era más simple nosotras teníamos mas pasos.
SESION 4.2	Alegría y un poco de nervios porque éramos las primeras.	Si nos hemos puesto de acuerdo porque ya hemos aprendido.	Si no me ha costado mucho y me he pensado de unos pasos que vi en un video de "Youtube".	Creo que difícil porque hemos hecho "cannon" que aprendimos y así ha quedado mejor.
SESION 5.1	He sentido vergüenza porque aquí teníamos que hacer con gestos y contar algo. Me ha gustado mucho el ejercicio así que también contenta. Nos hemos enfadado un poco al principio porque no se ponían todas a hacer el ejercicio.	Ha sido más difícil porque Elena y Lizara no paraban de hacer tonterías y nos ha costado empezar mucho y no nos ha dado tiempo a hacer algo mejor. Al final nos hemos puesto de acuerdo pero la historia ha sido muy fácil.	Si que he tenido ideas pero no se me ocurrían al principio para la historia. No sabía muy bien qué hacer así que lo han hecho las otras, yo he pensado más los gestos y pasos.	Simple porque nos ha costado mucho inventarnos la historia, hemos perdido el tiempo.
SESION 5.2	Me ha dado un poco de vergüenza y estaba nerviosa porque era mas complicado que los ejercicios que hemos hecho antes.	Nos ha costado un poco al principio con la historia pero luego lo hemos hecho bien y como en la clase anterior hicimos algo parecido pues les he explicado mejor lo que había que hacer. Ari nos ha ayudado mucho porque hace teatro.	He dado la idea de empezar con la historia y luego que cada sitio de la sala podría ser una cosa diferente. También se me han ocurrido cosas y pasos pensando en otros bailes.	Mas original que en la otra clase, nos hemos inventado una historia.

SUJETO 2	P1	P2	P3	P4
SESION 1.2	Me he sentido bien con mis compañeras pero he sentido vergüenza al final del ejercicio.	Yo creo que muy bien, yo he intentado poner orden. Nos hemos puesto de acuerdo porque estábamos muy organizadas.	Sí, se me han ocurrido porque hago muchos bailes todo el día. No me he bloqueado en ningún momento.	Nuestra propuesta era fácil porque era una idea que ya nos sabíamos, no era original.
SESION 2.2	Bien porque estaba con mis compañeras pero he sentido vergüenza al final del ejercicio cuando había que hacerlo delante de todas.	Nos hemos organizado bien cada una tenía que inventarse una parte y nos turnábamos.	Cuando no sabía que inventarme y me tocaba hacer algo que ya conocía de otras clases.	Nuestra propuesta era fácil aunque hemos metido muchos pasos.
SESION 3.2	He sentido nervios porque quería que	Ha trabajado bien y nos hemos puesto de	He tenido ideas y no me he bloqueado. He	Nuestra propuesta era fácil porque así lo

	saliera bien.	acuerdo.	hecho lo que se me ha ocurrido pensando.	creo.
SESION 4.2	Un poquito de nervios porque quería que saliera bien. Contenta porque me encanta bailar.	Si nos hemos puesto de acuerdo porque ya sabemos como trabajar en grupo y hemos hecho turnos.	Si que he tenido y como se me han ocurrido rápido las he dicho la primera y hemos empezado con lo mío.	Original porque como ya sabíamos la música que iba a sonar Candela se sabía unos pasos.
SESION 5.2	Me ha dado un poco de vergüenza porque creo que no se me da muy bien.	Bien lo íbamos decidiendo y Ari nos ha ayudado mucho porque ella hace teatro y nos decía como poner las caras y como podíamos hacerlo.	No he tenido muchas ideas la verdad es que no sabía muy bien qué hacer.	Me ha parecido original y diferente.

SUJETO 3	P1	P2	P3	P4
SESION 1.1	Me he sentido bien porque estoy acostumbrada y nos conocemos todas. Nunca suelo tener vergüenza de nada, estaba feliz.	Les he dicho de hacerlo de orden de altura y así nos ha ido bien.	Si que he tenido ideas y no me ha costado nada. He recordado cosas de clases anteriores aprendidas.	Podría haber sido más original aunque no me ha parecido tan simple.
SESION 2.1	Me he sentido feliz porque me gusta bailar y el ejercicio era chulo y me apetecía hacerlo. No he sentido vergüenza todo lo contrario.	Siempre les digo de ir por turnos, aunque no sabíamos qué orden llevar. He propuesto hacerlo de mayor a menor y así nos poníamos de acuerdo.	Si que he tenido ideas y no me ha costado nada. He mezclado pasos de bailes y cosas de clase.	Podría haber sido más original aunque no me ha parecido tan simple.
SESION 3.1	Me he sentido feliz porque me gusta crear coreografías con mis compañeras y me siento creativa.	Al principio no sabíamos como organizarlo pero se me ha ocurrido hacerlo como en la clase anterior que íbamos por turnos que nos funcionó y lo hemos hecho así.	Yo creo que siempre tengo muchas ideas y no me bloqueo. También es porque igual llevo más tiempo viniendo a clase que otras.	Muy original.
SESION 4.1	F	F	F	F
SESION 5.1	Muy contenta porque me encantan los ejercicios que hay que interpretar y contar una historia, y hacemos cosas parecidas en E.F. en el colegio.	Ha trabajado normal, porque podríamos haberlo hecho mejor. Elena no paraba de hacer bromas y me hacia reir todo el rato y las otras compañeras se han enfadado un poco.	No y al final la historia me la he inventado casi toda yo.	Me ha parecido original, aunque luego no sé si se ha entendido mucho.

SUJETO 4	P1	P2	P3	P4
SESION 1.2	He sentido alegría, me gustaba el ejercicio.	Muy bien, estábamos pasándolo genial y nos conocemos ya del curso. Hemos intentado participar todas. Me gustaban sus ideas así que no ha habido problemas.	Las que más tenían ideas eran otras a mí no se me ocurrían y las han dicho ellas.	Muy fácil, porque los movimientos los hemos hecho de cosas que ya conocíamos.
SESION 2.2	Al principio me he sentido mal porque no lo entendía el ejercicio bien. Me han ayudado mis compañeras y al final me ha gustado mucho.	Muy bien, hemos intentado participar todas. A mí me han ayudado porque no se me ocurría qué hacer.	A mí no se me ocurrían tantas cosas y me han ayudado.	Fácil pero todo junto quedaba bien. El otro grupo lo ha hecho mejor.
SESION 3.2	Me he sentido muy bien me encanta hacer bailes y aprender donde está el público.	No sabíamos que orden llevar de los frentes pero al final Valeria ha dicho algo que nos ha gustado.	No me he bloqueado pero las ideas se me ocurrían pensando en otras clases de baile que voy o cuando en la plaza me invento bailes con mis amigas.	Hemos hecho muchos pasos así que original.
SESION 4.2	Me he sentido un poco nerviosa porque antes lo ha hecho el otro grupo y ha sido chulo y pensaba que el nuestro no.	Si y no nos ha costado.	Si que he tenido.	No muy original porque no sabíamos que hacer y qué pasos y no se nos ocurrían nuevos.
SESION 5.2	Me he sentido bien porque hago teatro también y me encanta.	Muy bien, no nos ha costado.	Si muchas.	Creo que ha sido original.

SUJETO 5	P1	P2	P3	P4
SESION 1.1	Me he sentido bien aunque también algo de vergüenza porque las conozco pero siempre me pasa.	Muy bien, hemos puesto ideas todas. Íbamos por turnos.	Cuando se me ocurría una y era mi turno la decía y si no le ayudaba a la compañera que le tocaba. Me he bloqueado en un momento que no se me ocurría que hacer pero mis compañeras me han ayudado.	Difícil porque no se me ocurría nada en un momento.
SESION 1.2	F	F	F	F
SESION 2.2	Felicidad y contenta. El ejercicio era chulo aunque al principio nos ha costado	Hemos puesto ideas todas por orden aunque María estaba todo el rato diciendo	Tenía ideas pero eran muy fáciles de cosas de clase aunque también valían pero	Me ha gustado nuestra propuesta mucho, no era simple.

	ponernos de acuerdo y eran un poco pesado eso.	cosas cuando no le tocaba pero creo que lo hacía para ayudar pero interrumpía.	no se me ocurrían tan chulas como a otras.	
SESION 3.1	Me he sentido bien porque el ejercicio era parecido a uno del otro día y lo entendía. No me ha dado vergüenza pero quería que saliera bien.	Cada una decía una cosa cada vez y luego íbamos también las demás aunque no fuera nuestro turno diciendo cosas para ayudar.	Si que he dado ideas. Pues he pensado en otras clases.	Creo que nuestra coreo era más original que la del otro grupo. más chula.
SESION 3.2	He sentido alegría aunque un poco de dudas si lo hacíamos bien, aunque al final sí. Yo creo que cuando lo hemos hecho delante de las demás me he sentido alegre porque siempre nos aplaudimos.	Pues es que Elena no quería hacerlo y nos ha costado más porque no paraba de hacer tonterías. Pero nos hemos organizado bien al final.	Otros días tengo muchas ideas pero este menos. Cuando me tocaba sí que he dado ideas pero no tenía tantas como Lizara por ejemplo.	Creo que era original nuestro baile porque hemos mezclado muchas cosas diferentes. En el suelo y de pie.
SESION 4.1	Como era parecido a la clase anterior estaba mejor más tranquila, porque ya sabía qué hacer.	Para decidir nos turnábamos más o menos, como siempre.	He pensado en la otra clase pero la profesora me ha dicho que no se valía hacer lo mismo, así que solo he dicho un paso de esos.	Creo que no era simple nuestro baile porque hemos mezclado muchas cosas diferentes, con muchos saltos.
SESION 4.2	Muy bien porque me gustaba lo que habíamos hecho. Feliz, alegre, contenta.	Yo creo que no nos ha costado mucho ponernos de acuerdo y me ha gustado el grupo que me ha tocado y eso ha ayudado a que todo saliera bien. Teníamos ideas y luego lo mejorábamos.	Si que he tenido ideas y como me gustaba el ejercicio se me ocurrían muchas, no me he bloqueado.	Creo que era original porque me lo ha parecido.
SESION 5.1	Un poco de vergüenza y alegría. Nos entraba la risa muchas veces porque nos daba un poco de vergüenza.	No nos ha costado mucho pero hemos pedido ayuda a la profesora.	Si que he tenido ideas he pensado en alguna historia que ya existía, no me he bloqueado.	Difícil, creo que no adivinaban lo que queríamos contar al principio.
SESION 5.2	Bien me ha gustado y me he sentido alegre. Me he sentido mejor porque no era la primera vez.	Creo que no nos ha costado mucho ponernos de acuerdo, lo hemos conseguido.	Si he dado la idea de la historia que podíamos hacer. He pensado que podíamos hacer la de <i>La Bella Durmiente</i> pero en contemporáneo.	Creo que ha sido simple porque es una historia que ya existe pero bueno.

SUJETO 6	P1	P2	P3	P4
SESION 1.1	Me he sentido bien durante todo el ejercicio. Porque solemos hacer este tipo y no me da vergüenza y porque también hago teatro. Estoy acostumbrada.	Yo creo que bien. No hemos tenido ningún problema porque las ideas eran claras y cuando una tenía una la hacíamos.	Sí, alguna he tenido, se las decía a mis compañeras. Se me ocurrían pensando en otras clases en pasos que hemos aprendido.	Creo que era simple podríamos haber tenido más originalidad.
SESION 2.1	Estoy acostumbrada a hacerlo así que me he sentido bien y también porque no me ha resultado difícil.	Todo bien, nos hemos ido turnando aunque a mí se me ocurrían un montón de ideas y se las decía.	Sí, alguna he tenido, se las decía a mis compañeras. Se me ocurrían pensando en otras clases.	Creo que ha sido difícil.
SESION 3.1	Muy bien porque no me da vergüenza y me gustaba como había quedado.	Si, porque nos gustaban las ideas que teníamos a todas. Alguien decía una y la poníamos o intentábamos mejorarla.	He tenido muchas ideas y en la coreografía se han puesto muchas de mis ideas.	Me ha parecido original nuestra "coreo" porque no eran los típicos pasos de siempre.
SESION 4.1	No he sentido vergüenza porque estoy acostumbrada me he sentido bien y con ganas de que les gustara.	Si que nos hemos puesto de acuerdo intentábamos dar ideas aunque siempre hay gente que da menos ideas pero Sara me ha dicho que es que ella lleva menos tiempo bailando así que es normal.	No me he bloqueado y lo que he hecho es imaginarme como si estuviera en un escenario y las cosas que haría para ir moviéndome.	Yo creo que no era difícil porque los pasos eran sencillos aunque nos ha quedado muy chulo y las del otro grupo han dicho que les ha gustado.
SESION 5.1	F	F	F	F

SUJETO 7	P1	P2	P3	P4
SESION 1.2	He sentido nervios porque quería que fuera más chulo que el de las compañeras.	Bien porque éramos un equipo y decíamos cosas todas para que quedara mejor. He tenido una idea pero como había una que no lo sabía hacer muy bien, lo hemos quitado y me he enfadado un poco.	He tenido ideas porque me he fijado en cosas que he aprendido de otras clases.	Me ha parecido simple pero porque hemos puesto cosas más fáciles por una compañera.
SESION 2.2	Me ha dado un poco de vergüenza cuando hemos hecho el baile delante del resto pero como son mis amigas también me ha gustado.	Al principio nos ha costado ponernos de acuerdo y después ya bien.	Si que he dado ideas pero no tantas como alguna compañera.	A mí me ha parecido que estaba bien aunque unas eran más difíciles que otras y el otro grupo ha hecho cosas más diferentes.
SESION 3.2	F	F	F	F

SESION 4.2	Me he sentido bien todo el rato.	Si y yo creo que ya hemos aprendido a hacerlo, porque antes nos costaba más.	Casi siempre yo tengo un mogollón de ideas y me he acordado de un video que vimos con Valeria de youtube con la canción.	Muy chula porque teníamos pasos diferentes.
SESION 5.2	Vergüenza porque había que poner caras y se me olvidaba a veces lo que había que hacer y me ponía nerviosa.	Si y hemos hecho respetando el turno y hablando bien.	No he tenido tantas ideas como las demás porque no se me ocurrían tantas cosas, y las demás hacen más cosas pero ha quedado bien.	Creo que ha sido fácil porque la han adivinado muy rápido.

SUJETO 8	P1	P2	P3	P4
SESION 1.1	Me he sentido alegre porque me gustaba el ejercicio, aunque no me ha gustado el orden que hemos hecho.	El grupo ha trabajado bien, nos hemos puesto de acuerdo. Si alguien decía algo, nos gustaba aunque luego lo mejorábamos.	He tenido ideas. Se me han ocurrido pensando en otras clases, en pasos y cosas que me gustan hacer cuando voy por la calle. Yo he tenido más ideas que el resto y les han gustado.	Creo que nuestra propuesta era simple. Porque al decir cosas que a una le parecía fácil bailar no buscábamos más y era sencillo.
SESION 2.1	Me he sentido bien aunque me gustaría haber dado más ideas al final me ha parecido muy fácil lo que hemos hecho aunque me lo haya pasado bien.	Ha sido fácil ponernos de acuerdo.	Se me ocurrían un montón de cosas pero como íbamos por turnos no podíamos hacerlas aunque fueran más originales.	Creo que nuestra propuesta era simple y aunque me haya gustado creo que podría haber estado mejor y eso me ha gustado menos.
SESION 3.1	Me he sentido bien toda la clase y en el ejercicio porque con la explicación lo hemos entendido todo. Después no me ha dado vergüenza porque ya hemos estado bailando delante de las demás en otras clases y me voy acostumbrando.	Si, porque decíamos ideas todas y nos hemos organizado para que nos gustara a todas.	Si que he tenido ideas y no me he bloqueado.	Yo creo que difícil porque había muchos pasos seguidos de los nuevos.

SESION 4.1	Me he sentido muy bien porque mi compañera tenía muchas ideas y a mi no me ha dado nada de vergüenza el ejercicio porque me he ido acostumbrando y porque antes ya habíamos estado practicando.	No nos ha costado mucho porque antes de hacer el ejercicio hemos estado practicando y ya habíamos dicho de hacerlo por turnos. Como a las demás no se les ocurrían muchas cosas yo he dicho más pero les ha parecido bien.	Si que he tenido ideas y he pensado en el colegio porque a principio de curso hicimos clases como de teatro y tal.	Creo que original porque ha sido una historia inventada y los pasos que hemos hecho tenían mucho que ver.
SESION 5.1	Bien porque me gusta mucho también el teatro y quiero ser actriz y cantante, y por eso me ha gustado mucho este ejercicio. Creo que al principio un poco de vergüenza porque tienes que poner caras y todo eso, y te están mirando pero luego ya muy bien.	Si que nos hemos puesto de acuerdo porque nos hemos preguntado todo el rato si nos parecía bien.	Si y he pensado en el cuento de <i>Caperucita Roja</i> para los personajes.	A ver la historia podría haber sido inventada como la del otro grupo, así que un poco fácil.

ANEXO D- RESPUESTAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN SUJETO 9.

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

No he sentido vergüenza, me he sentido bien porque ya nos conocíamos.

Nos hemos puesto de acuerdo. Hemos dicho unas palabras y las que nos han parecido mejor las hemos hecho. Las elegíamos entre todas.

Pensábamos en animales por ejemplo, y entonces nos salían.

Nos parecen fáciles nuestras propuestas. Son cosas que hacemos.

SESION: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

Nada de vergüenza porque nos conocemos y algunas de más de un curso y creía que era fácil hacerlo.

Amelia ha estado todo el rato por ahí y no podíamos empezar así que te hemos ido a decir lo que pasaba porque si no no empezábamos. Entonces Amelia no ha ayudado nada.

Si que he dado ideas y he tenido muchas.

Creo que era fácil y pensábamos en cosas de clases anteriores o en animales y también como si cada lugar fuera un sitio.

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

Me he sentido muy bien y feliz.

No me he bloqueado porque siempre tengo muchas ideas.

Me ha tocado con Claudia y Lucía y como somos muy amigas no nos ha costado ponernos de acuerdo.

Creo que era fácil el ejercicio y algo que yo ya sabía hacer así que no nos ha costado mucho.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Me he sentido bien me gusta mucho bailar delante de las demás.

No me he bloqueado. Si he dicho cosas que podríamos hacer porque he estado pensando en un ejercicio que hicimos una vez y lo he copiado.

Nos ha costado un poco entenderlo al principio.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Me he puesto un poco nerviosa porque no hemos hecho ejercicios así mucho y no sabía si lo estábamos haciendo bien.

No tenía tantas ideas como otros días pero las demás sí.

- **SUJETO 10.**

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

Cuando hacemos otros ejercicios más complicados nos da más vergüenza pero en este no.

Lo hacíamos por turnos.

También pensamos en deportes que sabemos. Laura es la que más ideas tenía.

Ha sido fácil el ejercicio y por eso nos salían tantas ideas.

SESION: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

A mí no me ha dado vergüenza porque estoy acostumbrada del colegio también.

Con el grupo genial sí, porque ya hemos hecho cosas así y nos llevamos bien. Nos hemos turnado cada una hacia dos y nos ha ido bien.

Nos ha quedado bien que era original.

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

x

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Me he sentido bien no me da vergüenza, aunque un poco al principio porque éramos las primeras.

Muy bien porque me encanta hacer estos ejercicios y hacer bailes, en el colegio siempre me invento bailes con mis amigas.

Por turnos, cada vez una decía un paso y si nos gustaba a todas lo hacíamos.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Bien, me ha gustado mucho y me apetecía mucho hacerlo.

Decíamos cosas y si nos gustaban las poníamos. Ariana se ha enfadado un poco porque no queríamos poner una cosa que ha puesto pero es que la mayoría pensábamos eso.

Me ha gustado mucho porque era diferente y por eso nos ha costado un poco más.

- **SUJETO N°11.**

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

Yo he sentido un poco de vergüenza pero no sé por qué.

Cada vez decía una una palabra.

Era muy fácil el ejercicio.

SESION: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

yo he sentido un poco de vergüenza al principio.

Carla y Claudia casi no han ayudado y eso nos ha enfado un poco pero bueno, aun así han quedado bien.

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

Éramos las primeras y me daba un poco de vergüenza, Alana quería que saliéramos las primeras pero a mi no me gusta.

Bien, nos hemos repartido las cosas y cada vez decía una algo.

Pues pensaba en pasos del baile y que hicimos en la clase del otro día.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Bien, menos vergüenza que en otras clases.

Muy bien porque ya nos conocemos más.

Las ideas algunas copiadas de otro ejercicio que hicimos otro día y pensando en pasos generales.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Me ha gustado mucho y me gustaría volver a repetirlo.

Nos ha costado mas que otros, era mas difícil.

• SUJETO N°12.

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

No tenía vergüenza, bien.

Si que nos hemos puesto de acuerdo. Entre todas hemos decidido hacerlo por turnos. Ninguna ha intentado mandar.

El ejercicio era fácil y salían muchas ideas.

Facil.

SESION 2: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

x

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

Yo he sentido un poco de vergüenza al principio.

Muy contenta porque son todas mis amigas y entonces nos cuesta menos.

Bien, nos hemos repartido las cosas y cada vez decía una algo.

Pues pensaba en pasos del baile y que hicimos en la clase del otro día.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Bien, menos vergüenza que en otras clases.

Muy bien si que nos hemos puesto de acuerdo.

He tenido muchas ideas y pensaba en cosas de otras clases, en algún baile que he visto en casa.

Al principio no lo entendíamos y no nos salía bien el recorrido, hemos tenido que volver a pedir ayuda porque no nos salía.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Nada de vergüenza solo a veces cuando la profesora me miraba.

Si que nos hemos puesto de acuerdo pero nos ha costado porque Claudia no quería hacer lo que decíamos solo lo suyo.

Lo que hemos hecho es organizarnos pensar primero la historia, luego los pasos. Hemos pensado en alguna que ya supiéramos y eso ha hecho que fuéramos más rápido.

• SUJETO N°13.

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

x

SESION 2: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

A mi me ha dado mucha vergüenza porque siempre me da vergüenza bailar y que te están mirando.

Yo no muchas ideas.

Había grupos mejores.

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

Me ha dado vergüenza pero menos porque había menos niñas.

He tenido pocas ideas porque no se tanto como las demás porque soy más nueva.

Creo que era fácil y no nos ha costado.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Un poco de nervios cuando lo íbamos a hacer pero menos que otros días porque me voy acostumbrando.

Nos hemos turnado y así lo hemos hecho bien.

Difícil porque no entendía el “mapa” me han tenido que explicar otra vez mis compañeras.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Un poco de nervios porque además este ejercicio era más difícil.

No se nos ocurrían ideas así que hemos hecho lo que ha dicho Sofía.

No he tenido muchas ideas, no suelo hacer cosas así.

- **SUJETO N°14.**

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

Bien. No me ha dado vergüenza porque estoy acostumbrada.

Hemos tenido ideas pero algunas de las ideas nos las hemos copiado del otro grupo. Hemos copiado 2.

Nos ha costado ponernos de acuerdo porque hemos dicho ideas al mismo tiempo. Lo hemos hecho por turnos al final.

Creo que fácil porque también nos hemos copiado.

SESION 2: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

He estado bien y tranquila porque hoy hemos estado menos niñas y estábamos muy relajadas y nos conocemos mucho.

Nos ha costado al principio porque no nos decidíamos a qué hacer en cada momento. Teníamos dos opciones y al final hemos hecho una cada vez, pero nos ha costado decidirlo. Al final nos hemos fijado en qué era más cómodo.

Hemos discutido pero es que Carla no me ha dicho que quería hacer una suya y no una mía. A mí es que se me han ocurrido muchas cosas

Creo que era fácil de entender y por eso nos salían tantas ideas.

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

Me he sentido bien.

Nos ha costado porque Carmen se ha enfadado por querer hacer una cosa suya.

Si que he tenido ideas aunque Alana ha tenido más, yo también.

Me ha parecido fácil y porque Brenda también nos ha ayudado poniéndonos muchos ejemplos.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Me he sentido bien, no me ha dado vergüenza.

He tenido ideas y no me he bloqueado.

Si que he tenido muchas ideas se me ocurrían pensando en lugares a los que suelo ir.

Creo que era más difícil que otros ejercicios y nos ha costado más.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Ha sido muy divertido aunque estaba nerviosa al principio.

Era un poco difícil y no nos salían muchas ideas y hemos estado pensando mucho.

No hemos inventado una historia y hemos perdido mucho tiempo entonces no nos ha dado tiempo a prepararlo bien.

- **SUJETO N°15.**

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

Yo también tenía ganas me parecía muy chulo y fácil.

No ha intentado mandar ninguna. Las ideas las hemos tenido entre todas, todas hemos hecho cosas.

Nos parecen fáciles nuestras propuestas. Son cosas que hacemos.

SESION 2: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

A mí me ha dado un poco de vergüenza, porque siempre me da un poco, aunque me encanta bailar.

No nos hemos peleado, nos hemos puesto de acuerdo.

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

Hoy no me ha dado vergüenza como el otro día porque ya me va pasando menos.

Amelia no paraba de tirarse por el suelo y no quería hacer el ejercicio así que un poco difícil.

Si que he tenido muchas ideas y Lucia también.

Fácil.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Me he sentido muy bien.

María y yo hemos dicho una cosa cada una y al final hemos hecho casi todo nosotras porque las otras no paraban de hacer tonterías.

Un poco difícil al principio.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Me ha dado vergüenza por las caras que había que poner y me daba cosa que me miraran.

Hemos estado pensando en cosas de películas o cuentos y así nos han salido más ideas.

Este es el ejercicio que más difícil me ha parecido y la profe lo ha explicado dos veces.

- **SUJETO N°16.**

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

Me he sentido bien, me ha gustado porque lo he entendido. Como todas hacíamos lo mismo era divertido y no te daba vergüenza.

Hemos ido diciendo cosas que nos gustaban a todas y preguntábamos si nos parecía bien.

Fácil el ejercicio.

SESION 2: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

Al principio no nos poníamos de acuerdo con dónde empezar ni nada y hemos llamado a la profesora, porque también alguna niña no quería hacerlo. Luego bien.

Hemos dicho dos ideas cada una, porque había que inventarse 6 cosas.

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

No me ha dado vergüenza porque era fácil.

Nos hemos puesto de acuerdo, por ejemplo a veces cuando no se nos ocurría nada se le ocurría a alguna una y directamente la hacíamos. Hemos tenido ideas pero no todas, menos Leyre.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Muy contenta y con ganas de hacerlo. Un poco nerviosa cuando lo hemos hecho delante de las demás.

No nos ha costado ponernos de acuerdo. En cada sitio lo elegía una, nos turnábamos.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Nerviosa porque no se me da muy bien y pensaba que lo iba a hacer mal.

No se me da muy bien y no he dado muchas ideas porque no se me ocurría nada, igual porque llevo menos tiempo.

Me ha parecido bien lo que decían los demás.

Difícil porque había que hacerlo muy bien para que se entendiera.

• SUJETO N°17.

SESION 1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

Me he sentido bien porque era fácil aunque no las conocía porque es mi primer día, tenía muchas ganas y era fácil. Un poco de nervios.

Me ha parecido fácil el ejercicio.

SESION 2: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

Bien muy contenta, me ha gustado.

Me he puesto un poco nerviosa porque no sabía que ideas dar porque se me ocurrían más cosas de gimnasia rítmica.

Se me han ocurrido algunas cosas pensando en movimientos de gimnasia rítmica.

Hemos hecho algún paso que era difícil.

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

Cuando lo hemos hecho delante del resto me he sentido bien porque no hemos sido las primeras y que nos aplaudiéramos.

Nos ha costado ponernos de acuerdo un poco, la verdad. No hemos dicho cada una dos, porque Nerea ha hecho más ideas suyas. Yo solo he hecho una porque me he bloqueado.

Me ha parecido fácil sobre todo a las demás que llevan más tiempo.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

x

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Me ha dado vergüenza hacerlo porque no sabía si lo hacía bien.

Yo no he dado ideas casi porque no se me ocurría nada.

Me ha parecido más difícil el ejercicio porque nunca había hecho algo así y me ha costado mucho dar ideas.

- **SUJETO N°18.**

SESION 1.1: TIEMPOS MUSICALES – FRASES DE MOVIMIENTO.

No me ha dado vergüenza, porque son nuestras compañeras y ya nos conocemos perfectamente.

Algunos igual no los queríamos hacer todas pero los teníamos que hacer, para que todas hicieran alguna propuesta. Nos hemos puesto de acuerdo.

Si. He pensado en el baile del año pasado.

SESION 2: TRANSICIONES: PUNTOS Y NIVELES.

x

SESION 3: ESPACIO PERSONAL -FRENTE.

Muy contenta porque son todas mis amigas y por eso me siento bien y no me da vergüenza.

Si, porque cada vez hablaba una y así no discutíamos.

SESION 4: ESPACIO GRUPAL- EL RECORRIDO.

Me ha gustado mucho. Me he sentido bien y lo quiero repetir.

Al principio nos ha costado entenderlo porque era un poco difícil, no como los otros días. Te hemos pedido ayuda para que nos ayudaras y después le he ayudado a Leyre a entenderlo.

Nos hemos puesto de acuerdo y si alguna no lo entendía se lo he explicado cuando ya lo sabía hacer yo, es que era un poquito difícil.

Sigue he tenido ideas aunque al principio nos ha costado porque no lo entendíamos muy bien.

SESIÓN 5: REPRESENTACIÓN FACIAL Y MOVIMIENTO EXPRESIVO.

Este sí que me ha dado un poquito de vergüenza pero durante el ejercicio se me iba pasando. Creo que porque había que hacer muchas cosas con la cara y nos miraban a la cara.

Nos ha costado ponernos de acuerdo porque no todas queríamos hacer lo mismo y se quejaban mucho algunas en vez de decir otra cosa.

Me ha gustado mucho el ejercicio pero ha sido más difícil que otros.