



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**‘LOS COMPORTAMIENTOS MARGINALES EN LAS
LECCIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA.
OBSERVACIONES, REFLEXIONES E
INTERVENCIONES REALIZADAS EN LAS PRÁCTICAS
DE ESPECIALIDAD’**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORES: ÁNGELA GAGO MORATE

TUTOR: MARCELINO VACA ESCRIBANO

Palencia, Junio 2018



A mis padres y mis hermanos, por enseñarme desde pequeña a no rendirme y educarme en valores.

A mis amigos y compañeros de la carrera, y también a aquellos que no pertenecen a la misma; por estar en los momentos duros que he pasado, por ayudarme siempre que lo he necesitado.

Al profesor y tutor de este trabajo, Marcelino Vaca Escribano, por enseñarme desde su gran corazón, por ayudarme a elaborar este trabajo, por su cariño, por hacerme crecer como persona y como docente, por su infinita paciencia, y por sus ganas de transmitir lo máximo posible.

Al colegio Santo Domingo de Guzmán, y en especial a mi tutor Andrés, por enseñarnos modelos de enseñanza muy diversos, por dejarnos intervenir en todo momento, por hacerme crecer.

A todas esas personas que han colaborado de diversas formas para que pueda haber llegado a realizar este trabajo.

Gracias.

RESUMEN.

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) lo que pretendo es analizar cómo la expresividad corporal de los alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria en diferentes escenarios dentro de las lecciones de Educación Física se ve afectada por las emociones que sienten en los diversos momentos de la sesión.

Para ello, he empleado una metodología cercana a la indagación/acción que consiste en realizar un trabajo de campo basado en la observación, reflexión y análisis de las lecciones de Educación Física en tres escenarios claramente diferenciados (lecciones de Juego Libre, lecciones de Natación Escolar y lecciones de Educación Física).

El marco teórico trata de envolver lo relatado anteriormente, de tal manera que se entienda la metodología, dándole así, un sentido único.

PALABRAS CLAVE: expresividad corporal, emociones, Educación Física, Educación Primaria, observar, reflexionar, analizar.

ABSTRACT:

In this Bachelor's Thesis I intend to know how to relate the body expressivity (body movements, facial expressions, behaviours, relationships with other children, etc.) with primary school children emotions.

I have used a fieldwork methodology, close to the research/action, based on the observation, reflection and analysis of the Physical Education lessons in three clearly differentiated scenarios: Formal lessons of Physical Education, lessons of no- formal physical education and lessons in the aquatic environment.

The theoretical framework tries to involve what was previously reported, in such a way that the methodology is understood, thus giving it a unique meaning.

KEY WORDS: body expressivity, emotions, physical education, primary education, observe, reflect, analyze.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
1. JUSTIFICACIÓN.	10
2. OBJETIVOS TFG.....	12
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	13
3.1. CONCEPTO DE EMOCIÓN.	13
3.2. EMOCIONES BÁSICAS Y NIVELES.....	15
3.2.1. Clasificación de las emociones.	15
3.2.2. Niveles de las emociones.....	17
3.3 COMPONENTES DE LA EMOCIÓN.	18
3.4. LA RELACIÓN ENTRE EL CUERPO Y LAS EMOCIONES.....	19
3.5. LAS EXPRESIONES FACIALES.	19
3.6. LA IDENTIFICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL.	20
3.7. EL RECHAZO ENTRE IGUALES.....	21
3.8. JUEGO LIBRE Y EMOCIONES.	21
3.10. REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN.	23
3.11. LA REFLEXIÓN O ANÁLISIS DE DATOS.....	24
4. METODOLOGÍA.	25
5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA. DATOS OBTENIDOS EN CADA UNA DE LAS SITUACIONES EDUCATIVAS-LECCIONES OBSERVADAS.	27
5.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.	29
5. 2. LECCIONES DE JUEGO LIBRE.	30
1. Relatos elaborados con valoraciones en paralelo.	30
• <i>Atracción o no hacia los grupos de juego creados.</i>	30
• <i>Conductas que se repiten.</i>	30
• <i>Emociones, sorpresas, actitudes cambiantes.</i>	31
• <i>Intereses propios</i>	31
• <i>Rechazos entre iguales.</i>	33
2. Análisis personal y de la tutora.....	34
3 Aprendizajes obtenidos en las lecciones de juego libre.	36

5.3. LECCIONES DE NATACIÓN ESCOLAR.	37
1 Relatos elaborados con valoraciones en paralelo.	38
• <i>Buscando siempre el apoyo en algo o alguien.</i>	38
• <i>Emociones contradictorias.</i>	39
• <i>Imitando conductas también se explora.</i>	40
• <i>La confianza o no en el docente.</i>	40
2 Análisis personal y del tutor.	42
3. Aprendizajes obtenidos en las lecciones de natación escolar.	43
5.4. LECCIONES EDUCACIÓN FÍSICA.	44
1. Actividades planteadas.	45
▪ <i>‘Cómo nos sentimos’.</i>	45
▪ <i>‘Música y a bailar’.</i>	45
▪ <i>‘¿Y tú, confías en mí?’.</i>	45
2. Relatos elaborados con valoraciones en paralelo.	45
• <i>Nos expresamos emocionalmente en cada instante.</i>	45
• <i>Todos sabemos bailar.</i>	47
• <i>Hacemos surgir problemas para que el tratamiento educativo tenga más sentido...</i>	48
3. Análisis personal y de la tutora.	50
4. Aprendizajes obtenidos en las lecciones de Educación Física.	51
5.5 APRENDIZAJES OBTENIDOS EN LAS TRES LECCIONES A LA LUZ DE LOS OBJETIVOS TRAZADOS.	52
6. CONCLUSIONES.	54
7. BIBLIOGRAFÍA.	56

INTRODUCCIÓN.

Nos situamos en el primer internivel de la etapa de Educación Primaria, en concreto, en la asignatura de Educación Física. Esta asignatura, para la mayoría de los niños, resulta una de las más motivantes y apasionantes. Desde que nos ven por la ventana que hay en la puerta de cada aula, vemos cómo los alumnos se excitan e intentan levantarse para ponerse en la fila, por lo que podemos decir que las emociones que predominan al principio de esta asignatura suelen ser positivas, como, por ejemplo: entusiasmo, alegría, etc. En el desarrollo de la clase, las emociones pueden (y seguramente pase) modificarse dependiendo del momento, del grupo de juego y de la actividad que estén realizando en el momento, etc... La Educación Física es un espacio donde el alumno se implica en todas sus dimensiones (física-motriz, mental, afectiva y social).

Dentro de esta etapa llama mi atención la influencia que tienen las emociones en la expresividad corporal de los niños, especialmente en las lecciones de Educación Física. Lo que pretendo con este trabajo es comprender los comportamientos de aquellos niños que no son comunes al resto. Los niños y niñas de estas edades se muestran singulares y dentro de esta singularidad hay alumnos y alumnas que se distancian de lo que podríamos denominar un comportamiento normal y son los casos que yo quiero estudiar. Dichos comportamientos los denominaré, a partir de ahora, comportamientos marginales.

El hecho anterior me llamó la atención por lo que aproveché la posibilidad de acercarme a él y saber de él en el Prácticum II. Las lecciones de Educación Física con las que iba a trabajar, se dividían en tres escenarios diferentes: lecciones de juego libre, lecciones de natación escolar y lecciones de Educación Física. El Prácticum permite mucho tiempo de actuación, pero sobre todo lo que posibilita es muchas horas para observar las intervenciones de mi compañera y otros docentes. Esto vincula mi trabajo de fin de grado a mi estancia en el centro y, gracias a esa estancia, he podido analizar todos los comportamientos de los niños que llamaban mi atención.

El trabajo que he realizado sobre el estudio de emociones comenzó siendo anterior a mi trabajo en la escuela, pero según fui avanzando mi trabajo en la misma se fue transformando de tal manera que pude justificar teóricamente mi propuesta realizada. Gracias a esa fundamentación teórica he ido adquiriendo una serie de vocabulario y en los puntos en los que se ha basado la fundamentación me han permitido entender de otro modo las observaciones que luego iba haciendo en la propuesta. Estos puntos teóricos resultan necesarios para poder enlazar y entender el punto 5 de este trabajo (la propuesta).

La propuesta que realizo en el punto 5 consiste en un estudio de los comportamientos marginales observados en sus tres respectivos escenarios anteriormente citados. La observación resulta sistemática y directa durante el período que abarca el Prácticum II.

Dentro de las primeras lecciones, las referidas a las de juego libre, he escogido a dos niñas de 1º de Educación Primaria. En lo referido a las lecciones de natación escolar, ha llamado la atención el progreso que ha tenido una niña de 2º de Educación Primaria gracias a la implicación de, sobretudo, una monitora de la piscina a la que se puede considerar una gran docente. Por último, en las lecciones de Educación Física, ha llamado mi atención una niña de 1º de Educación Primaria por, en primer lugar, su manera de enfrentarse a las actividades propuestas y, en segundo lugar, su evolución en la forma de expresión emocional ante sus compañeros y ante mí.

El esquema que he seguido en la propuesta respecto a las lecciones ha sido muy similar en las tres. En las dos primeras lecciones (Juego Libre y Natación Escolar) el esquema resulta igual, sin embargo, en la última lección (Educación Física) el esquema varía un poco al tener la necesidad de incluir dentro de él la descripción de las actividades con el fin de facilitar su comprensión al lector.

Cada una de las lecciones cuenta con cinco, cuatro y tres relatos respectivamente, en los que cada uno de ellos lleva consigo un título haciendo referencia al relato. Después, realizo un análisis personal y otro análisis de la tutora, terminando con un apartado de aprendizajes obtenidos sobre cada lección. Por último y, de manera global sobre el punto 5, concluyo con un apartado refiriéndome a los aprendizajes obtenidos en las tres lecciones a la luz de los objetivos trazados.

Esta propuesta de observación y análisis requiere de un trabajo previo; primero, de observación general de todos los alumnos en cada uno de los tres escenarios, esa observación me lleva a un segundo paso que es los relatos de cada lección escritos en letra normal, con sus respectivas reflexiones escritas en formato cursiva. Al cabo de tres semanas (tiempo que abarca el período de observación) y, tras haber realizado los relatos correspondientes, llego a un punto en el que me doy cuenta de que hay diversos comportamientos de alumnos determinados (diferentes entre los escenarios) que se repiten a lo largo de las lecciones y semanas y se muestran marginales. Por ello, el comportamiento de los niños, así como su expresividad corporal, va canalizando mi mirada hacia ellos.

En un momento inicial, el trabajo iba a basarse simplemente en analizar a dos niñas, en las actividades que he propuesto sobre expresión corporal y emocional, el ver cómo reaccionaban ante dichas actividades, qué les suponía, cómo evolucionaban, con qué personas se sentían más cómodas para expresarse y con qué personas no querían compartir ese momento, etc.

Finalmente, quiero añadir que los nombres que figuran en el análisis que he realizado no son los reales con el fin de salvaguardar la intimidad de las alumnas.

1. JUSTIFICACIÓN.

El principal motivo por el que he elegido este tema es porque me he dado cuenta, basándome en una experiencia personal pasada como entrenadora de baloncesto, de que a través de la observación de la expresividad corporal y de diferentes comportamientos dentro de un grupo pequeño de niños se puede aprender mucho sobre las emociones que expresan con el cuerpo. A través de esta observación en dicho grupo de niños, pude apreciar que las emociones estaban influyendo de manera notable en su manera de expresarse corporalmente, así como de relacionarse con el resto del grupo. En aquel momento no podía pararme y analizar de manera sistemática la situación que había descubierto dentro del grupo. Se me quedó esa ‘espinita’ pero también sabía que en un futuro iba a tener la oportunidad de poder realizar este trabajo de análisis y reflexión sobre este tema.

Otro motivo, es que, a través de una asignatura que he podido disfrutar en la carrera (Expresión Corporal) y, más en concreto, centrándome en el tema de las mettasiones, he comprobado la influencia que tiene el estado emocional en el que nos encontramos a la hora de realizar diferentes movimientos corporales. El cuerpo y la mente van unidos en todo momento y continuamente nos estamos exponiendo al resto a través de nuestros comportamientos, nuestra expresión facial, nuestros movimientos corporales, actitudes corporales, relaciones interpersonales, etc.

Así mismo, también me ha llamado la atención cuando he acudido al centro en el período de prácticas que, a través de la observación y recogida sistemática de datos, podemos acceder a los comportamientos marginales de los que hablábamos en el punto anterior y poder intervenir de alguna manera.

Por último, como docente, considero que es importante atender a la emocionalidad de los alumnos con los que estemos trabajando, así como observar su forma de expresarse corporalmente en todos los escenarios posibles, para entender, de esta manera, su dimensión personal y poder ayudarles y atender a todas sus necesidades de manera más individualizada.

La razón por la que he introducido dentro de los relatos párrafos en formato cursiva (mis reflexiones sobre la acción) es porque realizando este tipo de relatos es una forma de reflexionar sobre lo propuesto, sobre lo que está ocurriendo, sobre lo que pensaba que iba a suceder y la comparación con la realidad y ser más consciente de la realidad que tenemos y reformar nuestros objetivos. Este aspecto se refiere a la reflexión-acción del docente en las lecciones.

El motivo por el que he puesto un título diferente a cada relato es para facilitar al lector su lectura y adelantar de alguna forma el tema del que voy a hablar después.

2. OBJETIVOS TFG.

Este es el apartado en el que formulo los objetivos que quiero conseguir en el proceso de realización de mi Trabajo de Fin de Grado.

- Ser capaz de relacionar, de ver la relación entre los llamativos comportamientos que se producen en los grupos escolares dentro de las actividades motrices... esos que vengo llamando comportamientos marginales, con el estudio que he llevado a cabo en relación con las emociones.
- Ser capaz de organizar las anotaciones que tomo del alumnado y las reflexiones que me van provocando en un estudio que me permita comprender mejor lo que ocurre, elaborar planes de acción y poderlo contar y compartir.
- Comprender algo, en alguna medida por qué los profesores aprecian de manera diferente los comportamientos que observan en el alumnado.

OBJETIVO ESPECÍFICO.

- Planificar, desarrollar y evaluar un proyecto en el Practicum II que me permita comprender de otro modo los comportamientos marginales que vengo observando en los alumnos en las lecciones de Educación Física.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Como ya he dicho anteriormente, el vocabulario que voy a ir adquiriendo en los siguientes puntos de esta fundamentación me será muy útil a la hora de analizar lo que ocurre en la escuela.

3.1. CONCEPTO DE EMOCIÓN.

El término emoción procede del latín *movere* (mover hacia). Son numerosas las definiciones dadas por diversos autores, pero voy a incluir algunos ejemplos que pueden ser de ayuda para observar la heterogeneidad de ellas.

En principio, una emoción es información, información ‘íntima’, un aviso respecto a qué me está pasando en este momento. La emoción es, en consecuencia, lo que nos indica el ahora, el ‘aquí y ahora’ (el aquí es el cuerpo).

Toda emoción es energía. El miedo, la rabia, la alegría y la tristeza son cuatro cualidades diferentes de energía, todas ellas perfectamente reconocibles en el cuerpo, y que poseen funciones distintas.

Las **teorías conductistas** de Watson y Skinner definen emoción como: *“una predisposición a actuar de determinada manera”*

Los **diccionarios de psicología** definen la emoción como:

“Estado afectivo intenso y relativamente breve, acompañada de fuertes movimientos expresivos y asociada a sensaciones corporales”

Sin embargo, también podemos encontrar definiciones con **componentes más psicofisiológicos**:

(Cristóbal, 1996):

“Una emoción es una respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteración del ritmo cardíaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar

anormal, respuesta pilomotoriz, movilidad gastrointestinal, tensión muscular y sudor helado”

Otras definiciones insisten en el peso específico que tienen las **estructuras cerebrales**, autores como:

(Iglesias, Loeches y Serrano, 1989):

“Las emociones básicas son estados discretos del organismo, determinados genéticamente y regulados por estructuras nerviosas subcorticales, que tienen un valor adaptativo para los individuos bajo determinadas circunstancias estímulares”

Daniel Goleman (1996) que popularizó el concepto de inteligencia emocional, define la emoción de la siguiente manera:

“El término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”

Rafael Bisquerra (2015) sintetiza los diversos enfoques acerca de la definición de las emociones y los componentes que intervienen:

“Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción del ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. So la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión...).

Así pues, y según los términos definitorios vistos, la emoción involucra al pensamiento, al estado fisiológico del cuerpo, al afecto y a la acción (reacción) expresiva.

3.2. EMOCIONES BÁSICAS Y NIVELES.

Existen 6 categorías básicas de emociones, son: el miedo, la sorpresa, la aversión, la ira, la alegría, y la tristeza. Las consideramos básicas por tratarse de vivencias internas comunes a personas de muy distintas épocas, lugares y culturas, pero también, porque son protagonistas en el desarrollo psíquico de la especie humana.

3.2.1. Clasificación de las emociones.

No existe un sistema clasificatorio que sea aceptado de forma general. Por ello, vamos a analizar algunos de los planteamientos que han sido más utilizados a la hora de investigar en el ámbito emocional. Es necesario tener claro qué clase de emociones existen para saber analizar una propuesta.

1. Familias de emociones.

Según Bisquerra (2009) hay que tener en cuenta tres criterios fundamentales para identificar, denominar y clasificar las emociones, que son los siguientes: **especificidad** (da la posibilidad de etiquetar las emociones para formar distintas familias, identificadas por la emoción más representativa), **intensidad** (fuerza con la que se vive una determinada emoción), **temporalidad** (duración de cada emoción).

2. Emociones positivas, negativas y ambiguas.

Esta clasificación fue propuesta por Lázarus (1991) y plantea que podemos clasificar las emociones dependiendo del grado de placer o displacer que provoquen en cada persona. Partiendo de esta base, este autor clasifica las emociones de la siguiente manera:

1. Emociones **negativas**: Aparecen ante momentos que valoramos como desfavorables. Ejemplos: el miedo, la tristeza, la ira, la ansiedad...
2. Emociones **positivas**: Aparecen ante momentos que valoramos como favorables. Se trata de emociones agradables, que producen placer y bienestar. Nos referimos a: la alegría, la gratitud, el amor, la diversión, etc.
3. Emociones **ambiguas**: Son aquellas en las que la valoración que hagamos de ellas (favorable o desfavorable) depende del momento en las que se produzca. Muchos autores coinciden en que la sorpresa pertenece a este grupo de emociones.

Por lo general, la duración de las emociones negativas es superior a la duración de las positivas.

3. Emociones primarias y secundarias.

Esta clasificación está basada en los enfoques biológicos de las emociones.

Las emociones primarias o básicas, se caracterizan por cumplir los siguientes criterios:

1. Se transmiten a través de los genes.
2. Se manifiestan mediante una expresión facial característica y diferenciada para cada una de ellas.
3. Pueden observarse en el individuo desde el nacimiento.
4. Se presentan independientemente de la cultura, con una expresión facial similar.
5. Predisponen a unas estrategias de afrontamiento específicas para cada una de ellas.

4. Clasificación psicopedagógica de las emociones.

Bisquerra (2009) analizó los modelos teóricos que existían para analizar con qué frecuencia aparecía cada emoción en los niños. Las emociones que aparecen con mayor frecuencia serían: la ira, el miedo, la tristeza, el asco, la sorpresa, la alegría, y el amor. A partir de este análisis, Bisquerra realiza una clasificación propia atendiendo a una perspectiva psicopedagógica:

- Emociones **negativas**: Se encuentran divididas en primarias (miedo, ira, tristeza, asco y ansiedad) y sociales (vergüenza).
- Emociones **positivas**: Alegría, amor y felicidad.
- Emociones **ambiguas**: Sorpresa, esperanza, compasión.
- Emociones **estéticas**: Nacen en contacto con la belleza. Son experiencias emocionales de contemplación que experimentas al disfrutar de un monumento cultural, de un paisaje hermoso, etc. La importancia de las emociones estéticas en el ámbito educativo se fundamenta en que puede ser una herramienta muy útil a la hora de motivar a los alumnos con ciertos aprendizajes. Asimismo, Bisquerra

(2009) defiende que los efectos que provocan estas emociones son muy similares a los efectos que nos provocan las emociones positivas.

3.2.2. Niveles de las emociones.

Tal como apunta Marcelo Antoni y Jorge Zentner en 2014:

Ahora, en cada una de ellas, es esencial diferenciar los tres niveles: corporal, emocional y cognitivo.

Nivel corporal.

Este nivel se refiere a las **sensaciones físicas** que tiene la persona en el momento que siente la emoción. Cada emoción se manifiesta en alguna parte del cuerpo, y esto hace, que a su vez tengamos un tipo de respiración u otro, dirigiéndose hacia una determinada movilización energética.

Nivel emocional.

Este nivel lo reconocemos al preguntarnos: “¿Qué emoción **me produce** sentir estas sensaciones? ¿Cómo **inciden** sobre mi ánimo en este momento?” Por ejemplo, si ante un hecho siento miedo y amor... ¿qué es lo que me da miedo y qué es lo que me produce amor?

Nivel cognitivo.

Este nivel lo reconocemos al preguntarnos: “¿Cómo **traduzco** en palabras lo que me está pasando?” También podemos preguntarnos: “¿A qué **momento** de mi vida me recuerda?” Por último, cabe preguntarse: “¿Qué impulso o acción me provoca?” Porque esa interpretación de la emoción nos puede llevar hacia un movimiento u otro: de acción o no acción, de acción o retraimiento.

Los tres niveles de emoción, *corporal*, *emocional* y *cognitivo* se registran de continuo. En todo momento, el ser humano hace una traducción de sus sensaciones corporales, de su vivencia emocional, dando así lugar a un impulso.

La vivencia consciente de esos tres niveles permite reconocer que hay una interioridad y una exterioridad: que siento algo en mí, y que fruto de ello voy a emprender, o no, una acción en el mundo con los demás.

3.3 COMPONENTES DE LA EMOCIÓN.

Dentro de las emociones, podemos encontrar tres componentes: neurofisiológico, conductual, y cognitiva.

El primer componente, el **neurofisiológico**. Se manifiesta en respuestas que el individuo no puede controlar, clasificadas como involuntarias, y provocadas como consecuencia de emociones fuertes

El segundo componente es el **conductual**. Observar el comportamiento que tienen los alumnos en determinadas situaciones nos ofrece la posibilidad de conocer qué tipo de emociones está experimentando en cada momento. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de la voz, el volumen, el ritmo, los movimientos corporales, etc., nos informan sobre el estado emocional del momento. Estos cambios conductuales también tienen un **rol adaptativo**, ya que nos permite conocer en todo momento cómo se siente el otro, siendo esto un punto muy importante a trabajar en la educación emocional.

El tercero y último componente es el **cognitivo**, lo que a veces denominamos sentimiento. Podemos sentir muchas emociones; miedo, alegría, tristeza, enfado... Este componente hace que pongamos nombre a las emociones, aunque somos conscientes de que éste etiquetado está ligado al dominio del lenguaje que cada persona tenga.

3.4. LA RELACIÓN ENTRE EL CUERPO Y LAS EMOCIONES.

Las emociones y el cuerpo están directamente relacionados. Para expresar nuestras emociones utilizamos el cuerpo, ya que en él se producen nuestras emociones básicas y es el vehículo en el que se expresan al resto de personas. Para Jon Berastegi (2007), el niño tiene que adquirir conciencia del desarrollo emocional ya que le va a ofrecer ventajas como conocerse a sí mismo y a los demás, así como canalizar las emociones y energías situadas en su cuerpo, etc.

Es curioso cómo desde pequeños tenemos la capacidad de diferenciar los distintos tipos de emociones mediante la observación de la expresión facial, de la postura corporal que haya adaptado en ese momento, de la entonación e intensidad de la voz, etc.

Paul Ekman descubrió la relación entre los gestos y el estado de ánimo. Cuando una persona adopta una expresión facial negativa, el cerebro interioriza esa expresión y su estado de ánimo cambia para adaptarse a ella.

3.5. LAS EXPRESIONES FACIALES.

La expresión facial permite la comunicación, adecuación y regulación de las emociones dentro de la sociedad. El rostro, por ser en muchas ocasiones el reflejo de nuestras emociones, también lo es en cierto grado de nuestra conducta y cognición.

Desde Darwin (1809-1882) en su obra clásica *The Expression of the Emotions in Man and Animals (La expresión de las emociones en el hombre y en los animales)*, afirmaba que las expresiones emocionales tienen una base innata, y universal.

Las personas nacemos con una capacidad para reconocer la expresión facial de las emociones. Desde que nacemos, somos conscientes de que las expresiones faciales son diferentes entre sí y reconocemos el significado de las mismas de forma instintiva.

Tomkins (1979) afirma que las emociones son, principalmente, respuestas faciales. *“La vivencia que tenemos de las emociones procede de la información propioceptiva que recibimos de nuestra expresión facial, por lo que cada emoción se corresponde con una expresión facial”*, afirma que los gestos faciales tienen la posibilidad de evocar reacciones afectivas en la persona que los realiza. En el rostro de

las personas podemos ver la/s emoción/es que está sintiendo en ese momento. La **función** de la expresión facial de las emociones no es solo informar de peligros que puede haber o facilitar la integración grupal. Socialmente, surgen pequeños detalles en la percepción e interpretación de la expresión facial que son reflejo de la diversidad y complejidad de nuestras motivaciones, necesidades y, del contexto social y cultural que las comprende. Por ello, sacamos la conclusión de que los sistemas de codificación y organización de la expresión facial son una buena manera para comprender mejor las vías de comunicación no verbal.

3.6. LA IDENTIFICACIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL.

La expresión emocional se refiere a la capacidad para exteriorizar emociones; positivas y negativas. Todas y cada una de las emociones tienen una función esencial para nuestra adaptación. Expresar nuestras emociones positivas es necesario para nosotros y a veces se nos olvida, pero tampoco hay que dejar de expresar las emociones negativas, ya que comunican a los demás cómo nos hacen sentir o el momento que estemos viviendo.

Para una adecuada expresión emocional se necesita primero identificar y asumir los propios sentimientos, así como manejar vías y recursos de comunicación verbal y no verbal adecuados para tomar conciencia del propio estado emocional y compartir las emociones. Como **docentes**, es necesario ofrecer modelos positivos de afecto en el entorno escolar, así como posibilitar a los alumnos espacios y momentos para que puedan expresarse emocionalmente. Por eso, es tarea nuestra enseñar a los alumnos a verbalizar sus emociones y ampliar su vocabulario emocional, aprender a canalizar estados anímicos de desagrado, aversión o rechazo, etc.

Trabajar con los alumnos desde edades tempranas conduciéndolos hacia estados de equilibrio emocional, les potencia capacidades que les den la posibilidad de mostrarse a los demás como personas íntegras.

3.7. EL RECHAZO ENTRE IGUALES.

En cuanto a los correlatos emocionales del rechazo entre iguales, Cillessen (2008) ha destacado dos tipos de procesos emocionales. En primer lugar, la canalización de las emociones, como puede ser, la capacidad de no enfadarse de forma extrema cuando algo molesta. En segundo lugar, la comprensión de emociones; leer las emociones de otra persona o identificar qué emociones son apropiadas para cada contexto.

Existe una relación entre estados emocionales negativos y el rechazo, ya que todos nos podemos sentir tristes o ansiosos ante la posibilidad de ser rechazados. Por otra parte, existen estudios que afirman que la autoestima no se ve afectada por el rechazo a corto plazo, debido a mecanismos de defensa de ésta; pero siendo experiencias continuas se verán afectadas tanto las emociones como la autoestima (García-Bacete et al., 2014).

El rechazo entre iguales consiste en un proceso interpersonal que hace que el alumnado rechazado entre en una espiral negativa, teniendo como resultado una restricción importante de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros, quitándoles facilidades para adquirir determinadas competencias sociales que se consideran fundamentales para relacionarse, de lo contrario, lleva a consecuencias graves a corto y largo plazo.

El rechazo es una situación de carácter individual, que tiene graves consecuencias para el alumno que lo sufre, pero también para aquellos que le rodean, ya que existen unas consecuencias grupales que afectan al clima y a la convivencia del alumnado en el aula, influyendo negativamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.8. JUEGO LIBRE Y EMOCIONES.

El juego implica una serie de procesos que contribuyen al crecimiento integral del individuo. Tiene multitud de funciones en la vida infantil de los niños, pero vamos a centrarnos en las siguientes:

- **Educativa;** estimulando el desarrollo intelectual del niño, ayudándole a solucionar problemas entre los participantes del juego. También es importante ya que desarrolla su creatividad, imaginación y ayuda a descubrirse a sí mismo y a su entorno.

- **Emocional;** resulta para ellos un escape para expresar emociones que muchas veces con palabras no se ven capaces. Fomenta su personalidad e individualidad, adquiriendo confianza e independencia.

3.9. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

A) DEFINICIÓN.

En términos generales, la investigación-acción se refiere a un amplio abanico de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

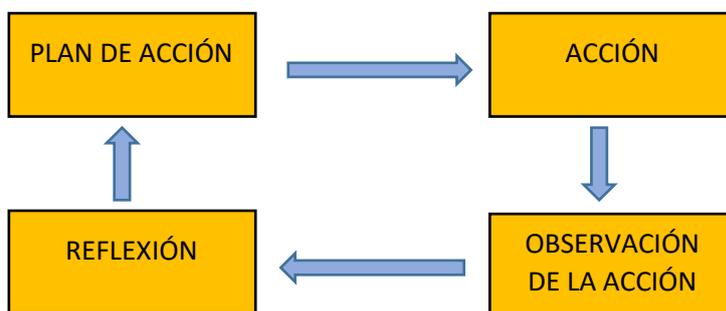
Existen muchas apreciaciones para este concepto tan amplio, pero he elegido una en concreto porque es la que más se asemeja a mi trabajo.

Lewin (1946) contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus componentes. La interacción entre las tres dimensiones del proceso reflexivo puede representarse bajo el esquema del triángulo. La investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con el fin de mejorar su práctica educativa mediante ciclos de acción y reflexión.

La investigación-acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946) como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción hace referencia a la unión de ambos términos. Tiene dos objetivos: el primero, de acción, para cambiar una organización o institución, y el segundo, de investigación, para producir conocimiento y comprensión. La investigación-acción es el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción. La mayoría de autores enfatizan la importancia de la acción, ya que es la fuerza motivadora porque conduce la investigación.

B) CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Este ciclo se configura en torno a cuatro momentos o fases: *planificación, acción observación y reflexión*. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que ofrece rango de investigación.



(Latorre.A, 2003)

3.10. REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN.

Es una metodología activa que les permite a los escolares satisfacer sus necesidades de movimiento en coordinación con el desarrollo de los procesos cognitivo, afectivo y social. Los **docentes** en esta metodología tienen que ser reflexivos sobre la práctica docente para auto observar lo que se piensa, lo que se hace, y cómo se actúa. Estos aspectos los docentes lo aprenden mediante las vivencias con sus alumnos y contrastando la teoría con la práctica docente, haciendo así un vínculo que da lugar a diferentes pensamientos reflexivos.

Es importante, para conseguir una reflexión sobre la práctica profesional de los docentes, la utilización y realización de narrativas sobre las lecciones (también llamados **relatos**), como dispositivos para conseguir comprender, juzgar y criticar los actos pedagógicos. Este instrumento es una buena vía que puede brindar un distanciamiento y así encontrarse con uno mismo, poder mirarse y reflexionar sobre las acciones con el fin de reconstruir la práctica docente.

Por tanto, la reflexión sobre la práctica docente es importante para innovar, crear y transformar las prácticas tradicionales. Por ello, es un puente que brinda la construcción de saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

3.11. LA REFLEXIÓN O ANÁLISIS DE DATOS.

La reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción. Es una tarea que se realiza mientras persiste el estudio. Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo voy a interpretar la información, imaginar los distintos modos de interpretar los datos.

La reflexión o análisis de datos lo entendemos como el conjunto de tareas (recopilación, reducción, representación, validación e interpretación) con el fin de sacar significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con el plan que habíamos planteado (plan de acción). Esta tarea da sentido a la información obtenida durante la lección, y es una tarea que requiere creatividad por parte del investigador. La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos, implicando así una elaboración conceptual de dicha información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación.

La reflexión se vincula al estilo y experiencia del investigador. Los criterios de análisis que se sigue son los propios de la investigación-acción.

4. METODOLOGÍA.

La metodología en la que me he basado es de indagación/acción y dentro de ésta he hecho una toma de datos sobre las tres lecciones para posteriormente analizar y reflexionar sobre ellas. Este modo de proceder me ha llevado a hacer un estudio de caso, que consiste en una reflexión sobre la acción que se daba en los diferentes escenarios (lecciones de Juego Libre, lecciones de Natación Escolar y lecciones de Educación Física).

Partimos de las tres situaciones educativas, me refiero al conjunto de ellas como lecciones, denominándolas así a partir de ahora. En dichas lecciones, he ido relatando lo que estaba ocurriendo; los comportamientos de los alumnos, aquello que me transmitían a raíz de su expresividad corporal, su forma de relacionarse con sus compañeros y con los docentes, etc.

A medida que iba avanzando con los relatos, como he dicho anteriormente, traté de destacar la idea central de cada uno poniéndoles un título en **negrita y cursiva**. Quiero resaltar que esta idea surgió en el momento que terminé todos los relatos de las lecciones.

A través de estas observaciones sistemáticas durante las tres primeras semanas del Prácticum, me di cuenta de que en mis relatos destacaban los mismos comportamientos de las mismas alumnas. Estos comportamientos llamaban mucho mi atención y más porque se repetían en la mayoría de las lecciones. Este hecho hizo que fuese centrando mi mirada en sus comportamientos, en su expresividad corporal, en las emociones que transmitían, lo que iba dándome seguridad en mi mirada y en mis relatos.

Las observaciones de estos comportamientos me fueron animando a reflexionar sobre el por qué y me llevó a indagar y a fijarme más detenidamente en esas niñas que se manifestaban diferentes al resto del alumnado en las lecciones que sistemáticamente observaba.

Dentro del relato, como ya he dicho, iba introduciendo párrafos (en letra cursiva) que consistían en valoraciones sobre aquello que estaba observando y narrando. Los relatos salen porque a partir de una idea que veía, reflexionaba sobre ella, sacaba una pequeña conclusión de dicha idea y volvía a reflexionar.

Pero sentía que con la información que me ofrecían las lecciones no era suficiente para entender más sobre esos comportamientos, por lo que hablé con cada tutor con el fin de realizar un análisis de las actuaciones de esas niñas en un espacio diferente al que analizaba yo y, comprender, quizá de forma más amplia, sus comportamientos marginales que venían mostrando. Junto con este análisis he realizado de forma paralela un análisis personal sobre los relatos, ya que considero importante reflexionar de forma más profunda sobre aquello que he estado viendo y analizando durante tres meses.

5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA. DATOS OBTENIDOS EN CADA UNA DE LAS SITUACIONES EDUCATIVAS- LECCIONES OBSERVADAS.

Dado que este punto es el central, más complejo y denso, sobre el que gira todo mi TFG, he decidido incluir, para clarificar la lectura, la parte del índice que se corresponde con este punto.

ÍNDICE.

5.1. OBJETIVOS.

5.2. LECCIONES DE JUEGO LIBRE.

1. Relatos elaborados:

“Atracción o no hacia los grupos de juego creados”.

“Conductas que se repiten”.

“Emociones, sorpresas, actitudes cambiantes”.

“Intereses propios”.

“Rechazos entre iguales”.

2. Análisis personal y de la tutora.

3. Aprendizajes obtenidos en las lecciones de juego libre.

5.3. LECCIONES DE NATACIÓN ESCOLAR.

1. Relatos elaborados:

“Buscando siempre el apoyo en algo o en alguien”.

“Emociones contradictorias”.

“Imitando conductas también se explora”.

“La confianza o no en el docente”.

2. Análisis personal y de la tutora.

3. Aprendizajes obtenidos en las lecciones de natación escolar.

5.4. LECCIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

1. Actividades planteadas.

“Cómo nos sentimos”.

“Música y a bailar”

“¿Y tú, confías en mí?”.

2. Relatos elaborados.

“Nos expresamos emocionalmente en cada instante”.

“Todos sabemos bailar”.

“Hacemos surgir ‘problemas’ ”.

3. Análisis personal y de la tutora.

4. Aprendizajes obtenidos en las lecciones de Educación Física.

5.5 APRENDIZAJES OBTENIDOS EN LAS TRES LECCIONES A LA LUZ DE LOS OBJETIVOS TRAZADOS.

5.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.

A la vez que iba encontrando los lugares y los sujetos con los que centrar mi observación, me he planteado lo que pretendía conseguir con ello y lo iba redactando en forma de objetivos a conseguir. He de decir que según el trabajo de observación-reflexión avanzaba los objetivos, iba teniendo algunas modificaciones.

1. Ser capaz de mejorar mi mirada hacia la expresividad corporal de las emociones que manifiestan en las situaciones educativas –lecciones- que se desarrollan en los diferentes contextos por los que se mueven.
2. Analizar las emociones que hay bajo la expresividad corporal en las diferentes lecciones observadas.
3. Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción y realizar, posteriormente, un análisis con el fin de que me ayude a progresar en mi formación como maestra, sabiendo, de esta forma, si realizar este tipo de reflexiones ayuda a dar más calidad a las lecciones.
4. Analizar la influencia que tiene (o no) la relación que hay entre el ámbito emocional y ámbito motriz dentro de las diferentes lecciones.

5. 2. LECCIONES DE JUEGO LIBRE.

Una vez situada en el centro, y en particular en estas lecciones, observo en un primer momento los comportamientos generales de los alumnos, para después centrar mi mirada en los alumnos que presentan comportamientos que llaman mi atención por resultar marginales.

1. Relatos elaborados con valoraciones en paralelo.

- ***Atracción o no hacia los grupos de juego creados.***

Observé que la alegría predominaba en la expresión facial de los alumnos. Cuando llegan al almacén es el momento de escoger cierto material que han pensado previamente para jugar; todos saben a lo que van a jugar, y también si van a jugar solos o por grupos grandes/pequeños. Veo la creatividad que tienen los alumnos a la hora de construir espacios de juego con los diferentes materiales, así como quién es el líder de cada grupo, qué personas son las que juegan con alguien y así favorecen las relaciones personales, cuáles son los grupos que se crean, cómo hay ciertos grupos que a medida que avanza la sesión siguen a otros grupos y se unen a su juego. Se observa que cuando terminó la clase el grupo de juego aumentó, incluso los que llevaban toda la clase jugando solos, se unieron. Solo hubo 4 niños que jugaron solos durante el tiempo de lección, dos de ellos estaban jugando al baloncesto en canastas diferentes, y los dos restantes crearon estructuras de juego individuales. Se les oía hablar, inventándose historias.

- ***Conductas que se repiten.***

La alegría sigue siendo la emoción predominante en el momento de encuentro. Observo que hay conductas que se repiten respecto a la lección pasada. Muchos de los grupos que se unieron lo vuelven a hacer, y repiten estructuras de juego similares. Puede ser que se hayan sentido bien emocionalmente y quieran repetir esa sensación. O puede ocurrir lo contrario, y quieran cambiar su sentimiento. Los niños que jugaron solos la lección anterior, se unen a otros compañeros al inicio de la sesión. Según avanza la clase, los mismos niños/as se van alejando cada vez más del grupo y van creando, de manera individual, su propio juego. Terminan la clase jugando solos. Cuando estaban jugando e interactuando con otros de sus compañeros no se mostraban molestos o incómodos, pero

al alejarse cada vez más del grupo con el que estaban jugando me hace reflexionar si lo que me han transmitido es cierto (que estaban cómodos, pero al final prefieren su juego individual) o, estaban incómodos y tensos y por esa razón se han ido alejando del grupo.

- ***Emociones, sorpresas, actitudes cambiantes.***

Hoy no había juego libre, *lo que en un principio para los niños resultó ser un chasco.* La sesión se trataba de juegos cooperativos dirigidos por el maestro. *Puesto que la rutina de los viernes siempre es juego libre, los niños ya vienen preparados mentalmente (por ejemplo, los que suelen jugar al fútbol, van a clase con los guantes, rodilleras, etc...) para el juego. Por eso, las emociones se han modificado en poco tiempo, aunque sabemos que ahora no resulten ser como al principio de la clase, a lo largo de su desarrollo se modificarán de nuevo. Se trataban de emociones ambiguas como puede ser, en este caso, la sorpresa de qué era lo que íbamos a hacer.* Celia y Paula, por separado, al escuchar que íbamos a jugar todos con todos, se acercaron a nosotros a preguntarnos si ellas podían jugar solas. *Me sorprendió que lo preguntaran, pero no me sorprendió en sí la pregunta porque es lo que hacen habitualmente en las lecciones. Sus emociones ante los juegos que íbamos a proponer eran negativas. Su actitud al principio de los juegos era de poco interés, pero según avanzaba la clase pude observar que se metieron en los diferentes juegos y su expresión facial cambió notablemente. Corporalmente se mostraron menos tensas, sus movimientos corporales eran más amplios espontáneos; por lo que sus emociones cambiaron.* Al final de la clase hablé con ellas por separado para ver cómo se sentían. Ambas coincidían en la respuesta: *“Al principio no quería jugar con ellos, estaba un poco triste. Luego, el juego me gustó y estaba contenta. Pero me hubiese gustado más jugar a mí sola”.*

- ***Intereses propios.***

Después de unas semanas de observación directa de las dos alumnas que reiteradamente he visto un comportamiento no habitual descrito en las reflexiones anteriores, decido intervenir manteniendo una conversación por separado con cada una de ellas. Ambas estaban jugando de manera individual, esta vez no estaban con el mismo material. Una de ellas mantenía su juego de semanas anteriores con el balón de baloncesto, mientras que la otra niña, cambió de material. Todos los demás niños estaban

jugando por grupos similares a los de lecciones anteriores y a juegos prácticamente iguales que habían practicado en sesiones pasadas. Celia empieza jugando al baloncesto en una canasta de manera individual. *Como el resto de días, desde fuera se la ve cómoda y alegre, lo manifiesta corporalmente y a través de su expresión facial (sonríe todo el rato y realiza movimientos corporales libres). Decidí acercarme a ella interactuando en el juego para ver cómo reaccionaba conmigo. Yo pensaba que me iba a rechazar, pero me sorprendió gratamente. Se puso a saltar de felicidad al ver que jugaba con ella, lo que me resulta extraño porque al no querer jugar entre sus iguales, me imaginé que conmigo tampoco iba a querer. Esto puede ser una llamada de atención. Procuré establecer con ella una relación de confianza a través del juego para tratar de conseguir que me transmitiera a través del juego para tratar de conseguir que modificara sus comportamientos. La pregunté por qué jugaba sola. Ella me dijo: “No se prestan a hacerme caso, ni siquiera se prestan atención a ellas mismas. No juegan a lo que a mí me gusta” refiriéndose al grupo de niños que estaba jugando al lado de la canasta. Me di cuenta de que ella era receptiva porque al hablar con ella me estaba agarrando todo el rato de las manos y apretándolas. Le dije que por qué no les proponía un juego que a ella le gustara. Aceptó mi propuesta. Yo seguí observándola desde fuera y vi que interactuaba con un grupo de niñas, pero no se unía a su juego, sino que se limitaba a jugar con su balón, pero se mantenía al lado del grupo. Sus movimientos no eran tan amplios, sino que se la veía más tensa que cuando estaba jugando ella sola, tampoco estaba cómoda, lo que me transmitía que ella sentía miedo a ser rechazada por sus compañeros. Al final, consigue dejar el balón de baloncesto y unirse al juego de sus compañeras. No ha sido rechazada, pero ella sigue sintiendo miedo y tensión. Termina la clase jugando con ellas. Su expresión facial me indicaba lo mismo que cuando estaba jugando sola: alegría, tranquilidad en sus movimientos, confianza. Me acerqué una vez más a ella y la pregunté cómo se había sentido. “He estado cómoda, me han tratado bien y me he divertido este rato” Entonces le dije que si quería seguir sintiéndose así de bien tenía que intentar en todas las clases jugar con otros compañeros.*

Por otro lado, observamos a Paula. *Me extraña mucho que empiece la clase jugando en grupo con varias de sus compañeras. Es algo que no había hecho en todas las semanas de juego libre, me hizo ver que estaba cómoda con ellas su manera de hablar,*

su rostro, su manera de actuar mostraba que sentía seguridad con el grupo con el que estaba jugando. Pero al rato cogió el balón de baloncesto y volvió a su rutina de su juego individual. Me acerqué a ella de la misma manera que hice con Celia. Me dijo: “No estoy jugando sola, estoy con ellas” refiriéndose al grupo de niñas con el que empezó a jugar al principio de la clase. Ella en ese momento no era consciente de que estaba jugando sola. Cogió el balón y se colocó al lado de ese grupo, pero ella estaba jugando de manera individual. Se escondía de los profesores, intentaba hacernos ver que estaba jugando con el grupo. En ese momento pensamos que quería estar sola entonces trató de engañarnos y hacernos ver que estaba jugando con grupo para que no la preguntáramos por qué no jugaba con el resto. Al final de la clase me acerqué a ella y la pregunté sobre la lección: “Sé que es mejor que juegue con otros compañeros, pero a mí me gusta mucho jugar sola” dijo. Ella es consciente de que es mejor jugar en grupo, aunque prefiera jugar sola. “Estoy más cómoda cuando juego yo sola. Me gusta imaginar y crear lo que yo quiera. Juego con personas que imagino en mi mente que existen. Me lo paso bien” afirma. Esto nos indica la independencia que muestra Paula en el juego libre y es un aspecto que ha llamado mi atención.

- **Rechazos entre iguales.**

Una sesión más de juego libre. Paula, como el resto de días, comienza la lección jugando sola al baloncesto. Observo desde fuera cómo intenta acercarse a un grupo que está perfectamente organizado y centrado en su juego. *Este acercamiento que ha tenido Paula hacia sus compañeros es un paso muy grande y que no había mostrado en ninguna lección anterior. Creo que para ella es muy difícil acercarse a alguien para jugar con ellos porque previamente la han rechazado, por lo que es un avance notable.* Cuando se acerca al grupo de niñas, mi compañera de prácticas y yo escuchamos cómo la dicen que ella no puede jugar porque ya son muchas en ese juego. *La rechazan una vez más, pero observamos que Paula no las dice nada. Entonces nos acercamos mi compañera y yo al grupo de niñas junto con Paula.* Las preguntamos que por qué no la dejan jugar. Ellas niegan lo que han dicho, incluso afirman que no son quién para decidir quién juega y quién no. *Mi compañera y yo pensamos que ese grupo se siente superior frente a Paula y por eso se atreven a decírselo a ella y no a nosotras cuando las preguntamos. Paulase siente rechazada y vuelve a su juego individual. No se queda jugando con el grupo,*

aunque la hayan aceptado. Esto me hace pensar que ha sentido el rechazo por parte de sus compañeras y aunque luego la hayan aceptado, la han hecho daño y no quiere estar con ellas. Al cabo de un rato, Paula sigue en su juego individual que había comenzado al principio de la lección por lo que hablamos con ella sobre lo que ha ocurrido anteriormente. La preguntamos que por qué no juega con otros grupos, y ella nos dice que ya está jugando con ellos. Es curioso cómo el propio autoengaño que podemos tener las personas en ciertos momentos, hacen que de verdad nos lleguemos a creer nuestra propia mentira. Después de hablar con ella veo cómo coge el balón de baloncesto y empieza a observar los diferentes grupos de juego que están creados en ese momento. Pienso que realiza esta previa observación porque está buscando una o varias personas con las que tenga una especial afinidad para poder unirse a su juego. Durante unos segundos, se pasea por los diferentes grupos que hay creados, y curiosamente vuelve al grupo que la ha rechazado anteriormente. Me resulta un poco extraño que haya vuelto a ese grupo cuando son las mismas niñas la que la han mostrado una actitud negativa hace minutos. El mismo grupo se divide en dos partes y Paula elige la parte con la que ella piensa que tiene más afinidad. Están jugando las tres, pero desde fuera se ve cómo las dos niñas siguen teniendo actitudes de rechazo contra Paula en el propio juego, como, por ejemplo: observamos que las tres están imitando a animales, pero las dos niñas siempre van a ‘morder’ a Paula. Es posible que ella dentro del juego no sea capaz de ver este tipo de comportamientos que tienen contra ella, pero desde fuera y más después de haberme centrado en su observación sistemática, somos conscientes de los rechazos que puede haber en un grupo de niños mientras juegan a lo mismo.

2. Análisis personal y de la tutora.

1. Análisis personal:

A raíz de las observaciones sistemáticas en las lecciones de juego libre, y teniendo en cuenta mi conversación con la tutora, llego a lo siguiente: Las emociones que manifiestan corporalmente los niños que juegan de manera individual son, la mayoría, emociones positivas. Ellas realizan su propio juego siendo capaces de crear, a su propio ritmo, estructuras con el material del que dispongan y a través de su imaginación. Son personas que suelen mostrar independencia en el juego respecto a los grupos que se forman sistemáticamente en estas lecciones. No tienen que depender de sus compañeros

para su juego, sino que crean personajes ficticios. Por eso, sus emociones en el juego individual resultan más positivas que en los momentos de cooperación con el grupo. Creo que, aunque haya que atender a las necesidades de todos los alumnos, y aunque su expresividad corporal me transmita pueda transmitir a los docentes emociones positivas, y realmente sean esas emociones las que estén sintiendo las alumnas, como docentes, quizá debemos contribuir a cambiar esas situaciones y hacer, en este caso, que jueguen más tiempo de manera cooperativa.

2. Análisis de la tutora:

Tras haber hecho un análisis de la situación que se repite cada lección de juego libre con las dos niñas de 1º de Educación Primaria, mantengo un diálogo con la tutora de Celia y Paula.

- **CELIA:**

Su tutora afirma que es una persona que le gusta destacar y siempre quiere ser la primera en todo. Este comportamiento se manifiesta en las lecciones de juego libre de los viernes ya que Celia siempre juega delante de nosotros y nos dice, cada vez que mete canasta, que ha metido. Es una niña que intenta llamar la atención de los profesores de manera constante, reclama la atención individualizada en diversos momentos del día.

Puesto que el colegio trabaja con un proyecto cooperativo y las aulas están colocados de manera cooperativa (mesas en grupo), considero que es importante atender a cómo se manifiesta Celia en el trabajo cooperativo con sus compañeros. En este aspecto, no muestra ningún problema respecto al resto de sus compañeros. Interactúa con los componentes de su grupo con total normalidad, pero es cierto que se repiten las ocasiones que intenta hablar por encima de sus compañeros.

Es una niña que intenta mantenerse muy cerca de los docentes que la rodean, se acerca mucho a ellos a contarles cosas que a veces tienen que ver con lo que están hablando en clase, pero otras veces no tiene nada que ver. Hablamos con ella para hacerla ver que no puede acercarse a los docentes cada vez que quiera contar algo y reflexionamos con ella en que puede levantar la mano para hablar, pero tiene que tener paciencia porque hay más compañeros que también quieren hacerlo.

Intentan que ella sea consciente de todos los comportamientos que muestra en el aula, pero es algo que creemos que viene de atrás.

- **PAULA:**

Es una niña que se muestra independiente en muchos aspectos tanto dentro del aula, como fuera de la misma.

También me interesa cómo actúa en el trabajo. Su tutora me comenta conductas muy parecidas a las que vemos nosotros en las lecciones de juego libre los viernes. Cuando hacen tareas por grupo o en parejas, ella siempre va más atrás e intenta no participar y no formar parte del equipo. Si su grupo está realizando una actividad ella se encuentra aislada, intenta siempre acercarse a las docentes y decir que tiene que hacer otra tarea individual para no trabajar con el grupo. Prefiere trabajar con ella misma antes que con sus compañeros del grupo.

Es feliz trabajando y jugando sola, por eso, a veces, la dejamos que lo haga, ya que hay que atender a las necesidades que tenga cada alumno, y aunque no siempre la dejemos que esté más aislada, porque también es muy importante compartir con otros y más si son personas ‘iguales’ a ella, la permitimos que a veces se aisle porque sabemos que se encuentra cómoda.

3 Aprendizajes obtenidos en las lecciones de juego libre.

Tras abordar este tema, ha llegado la hora de analizar y extraer conclusiones.

Destaco la importancia que tiene la **observación directa y sistemática** en el juego libre. Como futura docente, **no** tengo que considerarlo como una **hora libre** en la que yo no apporto nada o no intervengo, sino que, es una hora semanal que puede ayudarme en gran parte a conocer la personalidad del alumnado con el que trabajo tres horas a la semana durante nueve meses. Conocer la **personalidad** de nuestros alumnos nos lleva a saber qué es lo que le mueve a él o a ella por dentro (ámbito emocional), así como entender por qué hace determinadas cosas en estos momentos (ámbito corporal). Es un juego que muestra al alumno en su plena esencia, al estar entre iguales, o mejor, al estar los alumnos con quién quieren estar, se manifiestan los **líderes** del grupo y el resto de personas que gira en torno a él. Este aspecto está más ligado a las **relaciones** que se producen entre ellos, y sobre todo está más relacionado en torno a la jerarquía. Esta figura también nos informa del ámbito **emocional** y por eso es determinante que atendamos a ello.

El análisis que he realizado sobre las lecciones de juego libre, está ligado al ámbito social y emocional, a las relaciones que se crean (o no) en este tipo de juego, saco la conclusión de que, como futuros docentes, es importante que incluyamos este tipo de lecciones en nuestras unidades didácticas, pero también es necesario **intervenir**. Las intervenciones sobre la acción que he realizado con Celia y Paula han resultado de gran interés, pero para ello hay que realizar un **análisis** diario y semanal de lo que está ocurriendo en esas lecciones para poder intervenir posteriormente.

Por último, aparte de realizar un trabajo de observación, es necesario la recogida de datos para comparar las lecciones de diferentes días y así poder llegar, por ejemplo, a saber con claridad cuáles son los **comportamientos** que más se repiten, que en mi caso he llegado a analizar los que presentan Celia y Paula, y poder intervenir con el fin de mejorar la situaciones que se producían e intentan que sean más momentos los que interactúen con sus compañeros aunque a veces, las permitamos jugar solas porque atendemos a sus necesidades.

Por ello, como futura docente tengo un buen reto que es el de fomentar el juego libre en la escuela, así como lo que conlleva el mismo (observar, reflexionar, analizar, intervenir, concluir). Este trabajo sienta las bases para que tengamos un conocimiento de experiencias que favorezcan y posibiliten el trabajo del juego. Pretende el **trabajo continuo, sistemático** del juego, y también exige realizar una profunda **reflexión** sobre el mismo.

5.3. LECCIONES DE NATACIÓN ESCOLAR.

En este medio acuático voy a analizar la progresión de una niña, Laura, a la hora de meterse en la piscina, de interactuar con sus compañeros. Analizo mediante la observación directa a través de sus movimientos corporales y la forma en la que se une (o no) a unos compañeros u otros. Cuando empezaron el curso no era capaz de meterse en la piscina con sus compañeros. Incluso no podía ni siquiera tocar el agua con los pies. Esta niña tenía mucho miedo y todos los jueves sentía angustia por ser el día de piscina. Esta situación viene desde principio de curso. Estas actitudes se ven afectadas porque ella sufrió una experiencia negativa en el medio acuático; se cayó al agua cuando tenía 4 años sin manguitos y ese momento la ha provocado un “trauma”. *Es curioso ver cómo*

repercuten en nuestro futuro las experiencias que hayamos tenido en el pasado, ya sea de forma positiva, o de forma negativa.

Es muy importante abarcar los temas que supone ir a la piscina, desde que cogen la mochila y están en el aula, hasta que se meten en la piscina. Todo detalle es importante. ¿Con quién va Laura de pareja en el autobús? ¿Es la misma persona con la que se sienta en el autobús que con la que se mete en la piscina? ¿Al lado de quién se coloca en el vestuario? Todas estas preguntas las contestaremos, relacionándolo con el ámbito emocional, en las conclusiones. En este caso, los ‘monitores’ en este caso, la figura más grande es la de Inma, a la que la considero maestra, el excelente trabajo que ella realiza es observar para comprender y observar para poder ayudar.

A continuación, expongo los relatos y reflexiones sobre las lecciones en el medio acuático que más han llamado mi atención.

1 Relatos elaborados con valoraciones en paralelo.

- ***Buscando siempre el apoyo en algo o alguien.***

Laura ya es capaz de entrar al agua. *Es curioso ver cómo espera a que entren a la piscina todos sus compañeros para entrar ella la última.* Pero no entra sola, necesita el apoyo de su compañera y amiga Susana, quién la coge a caballito para entrar. Antes de entrar, se moja los pies. Luego la coge Susana y entran las dos muy despacio. Observamos cómo se agarra Laura a los hombros y cuello de su compañera. *Corporalmente está transmitiendo muchas emociones, tiene miedo, se siente tensa con la situación, aunque ya haya entrado más veces al agua, es curioso la forma en que ella se introduce en el medio. Todo son actitudes negativas o emociones como pueden ser el miedo y el temor que le provoca la piscina.* Entran ambas al agua sin soltarse, van avanzando por todo el borde de la piscina hasta que dan una vuelta completa. Poco a poco se van soltando, aunque Laura ya no está subida a caballito, no se separa del todo de su compañera, sino que se mantiene cogidas de la mano una de otra. *Son las primeras lecciones en la piscina que observamos, me llama mucho la atención su actitud frente a la misma. Siempre precisa tener un apoyo, ya sea una agarrarse a una compañera o tocar el borde de la piscina con una mano, pero en esta lección no ha estado en el agua sin apoyarse en ningún sitio. Esto nos dice mucho sobre cómo se siente ella dentro del medio acuático.*

- **Emociones contradictorias.**

Laura suele ser de las últimas que salen del vestuario a la piscina. ¿Esto tiene que ver con la motivación intrínseca que tenga en relación a la natación escolar y con las emociones que ella sienta al saber que tiene piscina? Me pregunto. Al reflexionar sobre ello, pienso que la motivación intrínseca sí que puede afectar a su rapidez o lentitud a la hora de cambiarse, aunque también es posible que puedan darse otros factores que lo expliquen y desconozca.

Ella no se pone en la fila si no está Susana preparada. Esta dependencia de su compañera en estos momentos nos ofrece mucha información sobre el estado emocional de Laura en el momento de salir a la piscina, sabiendo que Susana es una de sus figuras más importantes y necesarias en estos momentos.

El calentamiento lo realiza sin expresar corporalmente ninguna emoción negativa. Es cierto que a medida que van acabando y sus compañeros se van introduciendo en la piscina pequeña, muestra actitud de nerviosismo (coge y deja las chanclas varias veces, las coloca en sitios diferentes, más cerca/más lejos de la piscina...) Esto nos muestra que está alargando el momento de tener que meterse en la piscina.

El tiempo que pasan todos juntos en la piscina pequeña es de ‘tiempo libre’. Laura no se tira a la piscina ni está en el centro de la misma, sino que siempre se muestra en una esquina de la misma, o agarrada en el borde de ella. Cuando sus compañeros se van a nadar a la piscina grande, ella permanece en la pequeña. Ahora muestra otra actitud, es capaz de moverse por toda la piscina sin necesidad de estar en el borde agarrada, aunque no se separa de Susana. Ahora, que está entre sus más iguales, es decir, sus compañeros que tienen un nivel parecido en el medio acuático, muestra comportamientos diferentes. Podría decir que se siente más segura con ellos que con el resto de sus compañeros porque es consciente de que los que no están en ese momento en la piscina pequeña, tienen un nivel superior al suyo. Aquí está mostrando emociones contradictorias respecto a momentos anteriores.

- ***Imitando conductas también se explora.***

Estas semanas hemos estado observando la rutina que mantiene Laura al meterse a la piscina. Y hoy, se repite. *Ella necesita entrar a la piscina pequeña subida a caballito siempre de la misma compañera, Susana. Ambas entran las últimas a la piscina, lo realizan de manera muy lenta, se mantienen juntas durante un periodo corto de tiempo, luego se separan y Laura se baja de la espalda de Susana, pero prosiguen al lado.*

Desde la grada observamos que Laura imita la mayoría de las conductas a sus compañeros dentro y fuera del agua. Sus compañeras con las que permanece siempre dentro de la piscina salen fuera de ésta y se tiran al agua, ambas sin buscar ningún tipo de apoyo, en cambio, Laura solo se centra en buscar un apoyo en el borde de la piscina. Se tira al agua casi sin levantar los pies del suelo. Cuando no tiene el apoyo en el borde, lo busca en sus compañeras. Ambas la ayudan y la agarran de la mano para que se tire con confianza. Este paso también es muy grande y bueno porque está explorando. Prueban a tirarse las tres juntas agarradas de la mano. Laura se coloca en el extremo más cercano del borde y se agacha lo máximo buscando así que la distancia que la separa de la piscina y estando, además, sin un ‘apoyo’ sea la menor. Es curioso ver cómo sale corriendo por el borde de la piscina para que cuando vuelvan a saltar, sus compañeras no la quiten ese sitio y ella se asegure el apoyo. Pero no copia todas las conductas; cuando sus compañeras dicen que van a probar a tirarse de espaldas, ella se mantiene dentro del agua.

Cada vez intenta tirarse más lejos del borde; tiene más confianza con ella y con el agua.

- ***La confianza o no en el docente.***

Hoy nos metemos mi compañera de prácticas y yo en la piscina. Realizamos con los alumnos el calentamiento y nos introducimos con ellos en la piscina pequeña para compartir la experiencia de ‘tiempo libre’ en la misma.

Es curioso ver cómo alguno de los alumnos con los que no habíamos mantenido mucho contacto, fueron los primeros que se acercaron y se agarraron a nosotras buscando el juego.

Laura es una de esas alumnas con las que hemos mantenido contacto, pero no es una niña que se acerque a los docentes para contarles cualquier historia, como hacen muchos otros alumnos de manera habitual. Pero a la vez siempre te regala una sonrisa muy dulce pero tímida. Estaba expectante por ver su reacción al vernos a nosotras en la piscina. Fue tímida, sentí que quería acercarse a nosotras, pero a la vez no quería hacerlo. Vuelve a tener emociones contradictorias. Se mantenía un poco alejada, pero si la miraba, me sonreía y rápido giraba la cabeza. Intenté acercarme varias veces a ella, pero no se soltaba de Susana. Sin embargo, cuando me daba la vuelta para jugar con otros compañeros suyos, intentaba llamar mi atención mediante el contacto corporal (me tocaba la espalda, la cabeza) y cuando me giraba se iba corriendo cogida de la mano de Susana. Mostraba timidez, quería que jugara con ella y estaba llamando mi atención para que yo fuese consciente de ello, pero sentía vergüenza al tener que dirigirse a mí de forma directa. Por eso estaba realizando ese juego.

Cuando se fueron casi todos sus compañeros a la piscina grande, ella se quedó en la pequeña junto con cinco compañeros más, su rutina semanal. En ese momento, nos podíamos aproximar de manera más cercana a los cinco alumnos que se encontraban en esa piscina. *Esta oportunidad fue buena y Laura se acercó agarrándose a mi espalda.* Intenté cogerla para hacerla un remolino, y al principio no podía porque ella no era capaz de soltarse de mí, pero anduve por la piscina, y al rato, me dijo que quería que la hiciese el remolino. Me lo pidió varias veces. *Ella necesitaba adquirir un grado de confianza conmigo que al principio no tenía. A medida que me acercaba a ella poco a poco y la mostraba seguridad, ella se sintió cómoda conmigo y pudimos jugar. Es muy importante la confianza que los docentes mostramos a nuestros alumnos, porque de ahí va a depender las relaciones que mantengamos con ellos.*

2 Análisis personal y del tutor.

1. Análisis personal.

Mediante la observación directa y sistemática de este caso, y por supuesto, con la ayuda ofrecida por parte de mi tutor Andrés, quién ha podido ver y disfrutar en primera persona de la clara evolución de Laura, realizo un análisis personal en relación al ámbito emocional del caso: Laura, casi todos los días, ha presentado diversas emociones; positivas, negativas y ambiguas (al explorar espacio; la sorpresa). Al principio siente miedo, pánico; luego, cuando consigue entrar en la piscina, expresa inseguridad al agarrarse tan fuerte a su compañera; en cambio, cuando se queda en la piscina pequeña con compañeros que más o menos tienen un nivel en el desarrollo dentro del medio acuático similar al suyo, se manifiesta con total seguridad y alegría. Este análisis lo interpreto como que son emociones contradictorias, pero a la vez van evolucionando a medida que avanza la sesión, es decir, empieza con emociones negativas y según pasa tiempo dentro de la piscina, va adquiriendo un elevado grado de confianza consigo misma y con el espacio y de ahí, surgen las emociones positivas mostrándose segura y feliz.

También destacan las emociones ambiguas, en el momento en el que ella explora el espacio, sus posibilidades, no sabe qué va a ocurrir cuando se tira al agua, surge la sorpresa. Cada emoción que siente Laura en los diferentes momentos depende del grado de confianza que tenga en ese instante, así como de los compañeros que tenga a su alrededor, si la rodea algún docente...

Las experiencias en el medio acuático que ha tenido Laura anteriormente han repercutido en que conlleve a manifestaciones de inseguridad, miedo, precaución... De ahí que surjan de ella emociones contradictorias.

2. Análisis del tutor.

Al hablar con nuestro tutor (Andrés) sobre este caso, me comenta cómo han conseguido que se meta a la piscina cuando al principio de curso, la daba pánico y era imposible conseguirlo. Le pregunto sobre cómo han intervenido los docentes y responsables en este caso: *“El primer día se negó a meterse, se limitaba a ver a sus compañeros. El segundo día de piscina tampoco se metió, intentaron que al menos metiese los pies, pero no lo consiguieron. El tercero, a base de insistir y hablar con ella,*

consiguieron un paso muy grande, que se sentara en el borde de la piscina. Este primer acercamiento con el medio acuático es muy importante ya que por lo menos lograron que se acercara a la piscina y se sentara en el borde con las piernas dentro del agua. El cuarto día, Inma, mantuvo un diálogo con ella en el que la decía que la iba a llevar a dar un paseo por la piscina con ella en brazos. Laura aceptó. Andrés cuenta que al principio estaba temblando y que se agarraba a Inma muy fuerte. Miraba al agua todo el rato con cara de pánico, pero ya estaba dentro. Al principio Inma iba dando paseos con ella por la piscina y la iba mojando todo el cuerpo poco a poco, sin que apenas ella lo notara. Poco a poco la iba introduciendo en la piscina. El proceso era muy lento. La natación es un tema de confianza pleno, en el que si una persona tiene la tiene pánico a la piscina y piensa que se va a hundir, está claro que no se va a meter” dice. Contra el miedo no se puede luchar, si una persona tiene miedo tenemos que respetarlo y, como docentes, ayudar a que vaya cogiendo confianza en cada sesión que se le presente. Eso es lo que estaban intentando hacer todos con Laura. A partir de ese día, consiguieron que Laura se metiese sin necesitar ayuda por parte de los docentes. Muchos días Inma se metía para que ella viese que tenía un gran apoyo dentro del agua y se sintiese más segura. Estos detalles nos ofrecen mucha información sobre Laura en el ámbito emocional. Cuáles son sus emociones en cada momento, cómo se siente ella al superarlo.

3. Aprendizajes obtenidos en las lecciones de natación escolar.

Los aprendizajes a los que voy a hacer referencia en este apartado, son aquellos que están relacionados con el ámbito social, en particular, con la importancia de la **figura del docente** en las actividades motrices acuáticas.

La intervención de los docentes, en este caso concreto, sobretodo de Inma, aquella persona que hizo que Laura perdiera el miedo al agua, ha logrado un ambiente dentro de ella en el que se ha **transformado** la **intranquilidad** en una oportunidad nueva para desarrollar multitud de capacidades, tanto afectivas como personales. La confianza que ha depositado Inma en Laura, ha sido lo que ha hecho todo un proceso de **progresiva evolución**, consiguiendo pasito a pasito que Laura adquiriese la **confianza** suficiente en sí misma para que pudiese desenvolverse, en ciertos momentos, de manera autónoma.

La docente, en este caso Inma, ha tenido grandes **competencias socioemocionales** con Laura, como, por ejemplo; empatía, perseverancia y paciencia. Ella ha intentado buscar un **vínculo emocional** con esta alumna para abrirle de nuevo la oportunidad de realizar la actividad de natación, con todo lo que supone, ya que no solo es nadar.

Por ello, la **actitud** de Inma en relación con Lucía ha sido **clave** y determinante. Como futura docente, concluyo en que enseñar abarca aspectos mucho más allá que académicos. Muchas personas pueden ser capaces de explicar determinados contenidos a los alumnos, pero refiriéndonos a aspectos sociales, emocionales, afectivos... ¿Todas las personas pueden llegar al **corazón** de los alumnos? ¿Quién es capaz de hacer que un niño confíe en sí mismo para **afrontar** una barrera?

Finalmente, lo que ocurre con la enseñanza se debe descubrir en la interacción misma de todos y cada uno de los elementos que intervienen en esta práctica. Considerar la relación maestro-alumno como uno de los factores del contexto educativo que tiene más peso y por ello, repercute de forma globalizada en la calidad del aprendizaje. Es necesario preguntar a la persona que aprende qué **siente**, averiguar cuáles son sus **experiencias emocionales**, ya que es a ellos a quienes dirigimos los esfuerzos de la educación y por los que se debe ajustar las condiciones que favorecen su aprendizaje y formación, en todos los ámbitos.

5.4. LECCIONES EDUCACIÓN FÍSICA.

Este análisis se va a centrar en una niña que pertenece al curso de primero de Educación Primaria. Su evolución en la expresión e identificación de las emociones, así como en su expresión corporal, ha hecho que me fijara en ella y realizara un seguimiento de actividades escogidas que hemos propuesto en las diferentes lecciones. Los relatos van a consistir en la descripción de dichas actividades junto con reflexiones personales escritas en cursiva. Todas las actividades van a tratar sobre el tema emocional, y después de cada una de ellas he realizado con los alumnos una reflexión sobre lo sucedido (reflexión sobre la acción), en la que les preguntaba cómo se habían sentido al realizar la actividad, cómo se habían sentido con el compañero, por qué, qué les ha llevado a tener

miedo, qué les ha llevado a confiar en el otro, cómo lo han solucionado, etc... Es por eso que a partir de las reflexiones finales en grupo he hecho este tipo de análisis.

1. Actividades planteadas.

- ***‘Cómo nos sentimos’.***

En esta actividad, clase se divide por parejas, y cada pareja tendrá una ficha en la que encontramos diferentes caras (emoji) que expresan una emoción diferente cada una. Cada pareja realizará diversos gestos faciales y movimientos corporales para que su compañero adivine la emoción que quiere transmitir.

La ficha contiene 3 (entre muchos) ítems (boca, ojos, cejas), para que el observador tenga claro las partes del cuerpo en las que se tiene que fijar para que sea capaz de adivinar la emoción que nos quiere transmitir la persona con la que estamos trabajando.

- ***‘Música y a bailar’.***

En esta actividad se puso diferentes tipos de música y tenían que bailar, por el espacio del polideportivo, de manera libre e individual.

- ***‘¿Y tú, confías en mí?’.***

Esta actividad consiste en la realización de un circuito por toda la pista de minibasket, en la que hay colocada una serie de obstáculos (conos, aros, picas, ladrillos, bancos suecos) por los que tienen que ir pasando. Se colocan por parejas, uno de pareja actúa de lazarillo y el otro de ciego. Juntos tienen que ir recorriendo el circuito que les hemos propuesto sin pisar ni chocarse con ningún obstáculo.

2. Relatos elaborados con valoraciones en paralelo.

- ***Nos expresamos emocionalmente en cada instante.***

Esta es la primera actividad que realizamos sobre identificación y expresión emocional.

En un primer lugar, hemos realizado con ellos un momento de encuentro en el que les explicamos el tema que vamos a trabajar en esta sesión y realizamos con ellos una lluvia de ideas sobre las diferentes maneras que tenemos de comunicarnos con una persona cuando estamos en el mismo lugar. Hago una pausa en este momento de

encuentro realizando algún gesto, como, por ejemplo, pido silencio colocándome el dedo índice en la boca. *Todos los alumnos se callan.* Entonces les pregunto, ¿por qué os habéis callado? Responden que porque se lo he pedido. A partir de ahí, les explico que continuamente estamos realizando movimientos corporales que informan sobre lo que sentimos o queremos decir a las personas que nos rodean en ese momento. Eso es lo que vamos a trabajar en esta sesión, la comunicación no verbal y, por lo tanto, la expresión mediante nuestro cuerpo.

En el momento de construcción del aprendizaje voy acercándome a las parejas que se han creado y analizando lo que está ocurriendo en cada situación. *Hay personas que no prestan dificultad a la hora de expresar e identificar emociones, en cambio, otras personas, como es el caso de Paloma, no son capaces de realizar la actividad. “Yo no sé cómo hacer que estoy triste” dice. “Pero sí sé cuándo está triste mi compañera” afirma.* En este momento considero que es necesaria la intervención del docente, que en este caso soy yo, con el fin de ayudarla a identificar por qué sabe que su compañera está triste, apoyándonos en los elementos expresivos para sí, desarrollar en ella la capacidad de hacerles en la expresión de su emoji. *“La boca la coloca hacia abajo, los ojos caídos, los brazos cruzados, y las cejas las tiene raras” Ella identifica los elementos expresivos de su compañera, así como la emoción que presenta, por lo que ahora puede resultar más fácil la expresión de una emoción. Se pone nerviosa y colorada, me dice que no puede hacerlo. Entonces elijo una emoción de las que aparecen en la ficha y la expreso. “¿Cómo estoy?” La pregunto. “Asombrada” dice. La propongo que imite las emociones que estamos realizando, fijándose en los elementos expresivos que ella ha identificado anteriormente. La pregunto cómo es ella cuando está enfadada, el porqué de sus enfados, y también cómo es cuando esta alegre, por qué sabemos que una persona se encuentra alegre...No es capaz de hablarme sobre sus emociones ni tampoco sobre los comportamientos/actitudes/relaciones con sus compañeros que ha ido adquiriendo lo largo de la sesión, solo agacha la cabeza y se pone colorada. Decido acercarme a otra pareja. Puede ser que Paloma no tenga aún la afinidad necesaria conmigo como para expresarme sus emociones, en cambio, puede que con su pareja sea capaz de hacerlo. Al final de la clase realizamos una reflexión final sobre lo sucedido. Intento crear un clima de confianza, en círculo, de manera que nos veamos todos con todos, y crear un espacio*

libre de amenazas, en el cuál todos los alumnos sientan la libertad para poder decir aquello que sienten o han sentido, sin ningún temor. Les pregunto acerca de la sesión: “¿cómo se han sentido al expresar emociones?” “¿coincidía la expresión de los emoticonos (emojis) de la ficha con sus expresiones cuando, por ejemplo, se enfadan con su madre?” “¿habéis sabido identificar lo que le pasaba a vuestro compañero?” *Al principio, pongo diversos ejemplos sobre mi expresión emocional en diferentes momentos, con el fin de crear un clima de confianza y hacerles ver que todos expresamos emociones a través de nuestro cuerpo en cada instante del día, desde que nos levantamos, hasta que nos vamos a dormir.* Después son ellos los que hablan y se expresan. *Intento acercarme a la compañera de Paloma, buscando alguna respuesta a las preguntas que les formulé anteriormente.* “Paloma sí que sabía cuándo yo estaba enfadada, intentaba imitarme en las caras que ponía yo” *El hecho de imitar la expresión facial de la persona que tenía enfrente era una evolución. Es cierto que con su compañera se siente más libre a la hora de hacer este tipo de actividades que son muy personales y delicadas.* Cuando todos fueron a recoger su chaqueta a la grada para ponerse en fila, mantuve un diálogo con Paloma. Ella me afirmó que al principio de la clase no estaba a gusto, tenía miedo porque no sabía cómo poner las caras de las expresiones. *La expliqué que diciéndome eso ya estaba expresando emociones. “¿Ves cómo todos expresamos lo que sentimos en cada momento?”* La dije. Ella me sonrió tímidamente. Por último, dijo que a medida que su compañera iba expresando las diferentes caras, ella estuvo más cómoda. *La confianza es un tema que no podemos obligar a que los alumnos tengan, sino que tiene que conseguirse poco a poco. Pasa algo parecido con el miedo o temor, contra esa emoción no se puede luchar y hacer que una persona pierda el miedo en una lección. Como docentes debemos trabajar en que poco a poco, vaya adquiriendo el grado de confianza que necesitamos, y vaya perdiendo el miedo o temor en cada lección, pero debemos de ser conscientes de la realidad a la que nos enfrentamos cada día.*

- ***Todos sabemos bailar.***

La reacción de Paloma al explicar la actividad fue negativa. Ella se acercó y me dijo: “*Ángela, no puedo hacer la actividad porque yo no sé bailar*”. *Al principio me quedé sin respuesta, pero reaccioné con algo que he aprendido en la carrera, y es que todo el mundo sabe bailar. No hay un baile que esté bien y otro que esté mal, sino que cada*

persona es diferente por lo que cada persona baila según lo que sienta, y ahí encontramos la creatividad de cada uno, en su forma de expresar corporalmente lo que le dice esa canción en su interior, lo que le transmite, lo que le llena. Esto es lo que traté de explicarla, pero estaba ella estaba totalmente bloqueada. Intenté darla pistas diciéndola que podía bailar como si fuese una mariposa, incluso la dejé un aro por si la resultaba más fácil. Pero sus respuestas eran solo rechazos ante esa actividad. Yo, intentaba moverme por el campo interactuando con algún niño mientras la observaba. Ella estaba quieta, mirándome. Pensé que posiblemente lo estuviera pasando horrible. Entiendo su situación y por el apuro que puede estar pasando, ya que tuve una experiencia personal similar, por lo que la invité a que bailara conmigo, ella me dijo que sí. Al principio estaba muy tensa, apenas podía mover sus brazos, pero poco a poco se fue relajando, lo que me permitía poder bailar con ella de forma más libre, los movimientos corporales eran más fluidos, etc. Intentaba que ella también me hiciese participar en el baile, con el fin de ir consiguiendo, poco a poco, afinidad con ella y el grado de confianza que estaba buscando. La intervención me resultó muy especial. Yo me limité a hacer lo que me gustaría que hubiesen hecho conmigo en esos momentos de timidez y tensión. Cuando terminamos la actividad la pregunté cómo se había encontrado cuando habíamos bailado juntas. “Nunca había bailado, solo saltaba, y ahora creo que sé bailar un poco” Todo el mundo sabe bailar, Paloma. “Es verdad, yo pensé que no” me dijo. Es importante incluir el baile ya que desarrolla a la persona plenamente a nivel mental, corporal, afectivo y social, desarrollando de manera simultánea, el cuerpo y la mente. Lo que sucedió, fue algo que tuve que hacer sobre la marcha. La reflexión sobre la acción me permite ‘parar la cámara’ y analizar lo que ha pasado y lo que podría haber hecho.

- ***Hacemos surgir problemas para que el tratamiento educativo tenga más sentido.***

En el momento de construcción de aprendizaje voy a fijarme en Paloma y su compañera. La pareja es la misma con la que realizó la actividad de la ficha sobre la expresión e identificación de emociones. *Observo que hay muchas parejas que se juntan de nuevo, la confianza vuelve a jugar aquí un papel muy importante.* El problema viene cuando soy yo la que cambia las parejas para ver lo que sucede (sabiendo que iban a

ocurrir ‘problemas’). *Aquí es cuando aparecen los problemas. Muchos de los alumnos se quejan de la pareja con la que están e intentan convencerme para volver con la pareja anterior. El hecho de que surjan problemas en las actividades no considero que sea un error, sino un aspecto para la reflexión y mejora, en este caso, de qué aspectos son los que hacen que nos juntemos más a ciertas personas. Son niños y aún hay muchas capacidades que no han desarrollado, pero sí entienden la frase ‘no hagas al otro lo que no te gustaría que te hiciesen a ti’, aun siendo consciente de que no la llevan a cabo en muchos de los casos en los que su pareja no es un compañero con el que tengan especial afinidad.* Realizamos juntos, al final de la sesión, una reflexión final con las sensaciones que han tenido en cada momento, ya sea con la pareja que han escogido al principio, o con el compañero que tenían después. Hay una serie de preguntas que quiero que me respondan, entre otras: “¿Por qué has escogido al principio a esa persona para realizar el circuito? ¿Cómo te has sentido? ¿Cómo te ha dirigido por el circuito? ¿Si te has chocado, qué habéis hecho? ¿Cómo lo habéis solucionado? ¿Te has enfadado? ¿Por qué? ¿Cómo te has sentido con el otro compañero? ¿Tenías la misma confianza que con el primero?

El análisis va dirigido a todos los alumnos, pero mi mirada se dirige hacia Paloma. *Ella levantó la mano para contestar a alguna de mis preguntas. Me sorprendió gratamente. Las primeras actividades que realizamos sobre la expresión emocional ella no era capaz casi ni de mirarme cuando hablaba. Ahora, es capaz de hablar sobre lo que siente a nivel corporal y emocional a todos sus compañeros y a mí. Es capaz de expresar cómo se ha sentido y por qué. Me llena de alegría y satisfacción. “Al principio estaba muy segura de mí compañera y de mí misma. Me llevaba muy despacito y me decía los objetos que íbamos a pasar, o si íbamos a dar una vuelta. Con ella no he pasado miedo, ni siquiera me he chocado con ningún obstáculo. En cambio, con el compañero de después he tenido que abrir los ojos muchas veces. Casi me llevaba corriendo y ha hecho que me tropezara con los ladrillos”. La confianza y la empatía puede hacer un mundo, o de la misma manera, destruirlo. El hecho de que Paloma sea capaz de expresar ante todos sus compañeros su expresión emocional y corporal respecto a la actividad, es un avance en comparación a las primeras sesiones.*

3. Análisis personal y de la tutora.

1 Análisis personal.

El hecho de reflexionar durante y tras la acción me lleva a realizar el siguiente análisis: La facilidad o dificultad de expresar emociones a otra persona, puede depender, en gran medida, de la confianza que tenga esa persona en sí misma, así como la confianza que tenga con la otra persona. Si no estamos seguros de nosotros mismos tampoco estaremos seguros de nuestras emociones y será difícil transmitírselas a la otra persona. De la misma manera, a la hora de expresar corporalmente nuestras emociones, tenemos que estar seguros de ellas. Es importante atender a las necesidades de todos los alumnos, sobre todo si son emocionales. Los docentes tienen que crear climas de confianza, en el aula o en el polideportivo, dependiendo del escenario donde nos encontremos. Fomentar el desarrollo de la expresión oral en los niños desde edades tempranas les va a ayudar en las relaciones sociales con los demás, en su autoconocimiento, en solucionar problemas, etc. Este caso ha sido muy similar al analizado anteriormente, el caso de Laura. Las emociones negativas se han apoderado de Paloma y no la dejan actuar de ninguna forma. He intentado hacer con ella lo que hizo Inma con Laura, acercarme a ella otorgándole mi confianza para que se apoyara en mí con el fin de conseguir, en lecciones próximas y para su desarrollo personal, la expresión de sus emociones. Al ver la evolución que ha tenido durante mi periodo en prácticas, de principio a fin, puedo afirmar que la confianza es un aspecto que hay que ir ofreciendo poco a poco, y como docentes, debemos esforzarnos en otorgarles a los alumnos con los que estemos trabajando el grado de confianza que ellos necesiten, para que se puedan apoyar en nosotros, les podamos ayudar, y creemos en clase el clima que todos hemos querido tener en nuestras aulas, de confianza y libre de amenazas.

2. Análisis de la tutora.

La tutora de Paloma realiza un breve informe sobre cómo se muestra en el aula, en las relaciones que mantiene con la docente, y con sus compañeros.

“Paloma es una persona empática, comprensiva, asertiva, paciente, tímida, cariñosa, confidente. Siempre está dispuesta a ayudar a sus compañeros en lo que necesiten. La mayoría de los compañeros quieren trabajar con ella, hay alguno que no. Respecto a cómo se muestra conmigo, ahora que estamos a mitad-final del periodo de

prácticas, se nota que ha dado un cambio respecto al principio de mis prácticas. Cuando empecé a trabajar con ellos, Paloma apenas hablaba, y cuando lo hacía era muy bajito, veía que pasaba un mal trago cuando tenía que hacerlo. He insistido mucho en que se acostumbrara a hablar delante de sus compañeros y personalmente conmigo. Aunque yo a veces también lo pasara mal por ella, ahora creo que la he hecho un favor. Su actitud conmigo es diferente, y eso me encanta. Me ha permitido conocer el gran corazón que tiene, y así hacer que sus compañeros lo supiesen. Se expresa de manera libre, cuando tiene algún problema es capaz de acercarse donde estoy y me lo cuenta de manera natural, aspecto que al principio no hacía”.

4. Aprendizajes obtenidos en las lecciones de Educación Física.

Como docente, a la hora de organizar actividades por parejas o por grupos, he tenido en cuenta el **carácter emocional** de las actividades que he planteados. Por este motivo, normalmente, les he pedido que se reunieran de forma libre para que se unieran con las personas que tenían más **afinidad** y así poder manifestar sus emociones en un clima de **confianza**. Sin embargo, excepcionalmente, he cambiado los grupos/parejas con el fin de observar los ‘problemas’ que iban a surgir y para hacerles ver a ellos, en la **reflexión final** sobre la actividad, que las personas con las que **compartimos** más **situaciones** son aquellas con las que tenemos más confianza y podemos así expresarnos con total libertad. Por ello, concluyo en que hay que prestar atención a los objetivos que tenemos con las actividades, ya que a veces tendemos a separar las parejas que crean los ‘amigos’ para que realicen el trabajo que queremos, pero en este caso, dejar **libertad** a los alumnos para que se coloquen con quién tienen más confianza, es lo que considero positivo, ya que lo que persigo con las actividades, es conseguir que se expresen ante sus compañeros, al principio con aquellas personas que ellos elijan (en un clima en el que se sientan seguros de sí mismos), y cuando acaba la lección, poder **expresarse** ante toda la clase y la docente.

5.5 APRENDIZAJES OBTENIDOS EN LAS TRES LECCIONES A LA LUZ DE LOS OBJETIVOS TRAZADOS.

En este apartado y, cerrando ya el trabajo, expongo las conclusiones que creo que dan respuesta a varios de los objetivos que me propuse al principio de la propuesta:

He sido capaz de mejorar mi **mirada** como docente en general, pero en particular en los espacios que hemos compartido con el alumnado en Educación Física, en este caso, el polideportivo y la piscina. A partir de la realización de los relatos junto con las **reflexiones**, me fui dando cuenta de que cada vez era capaz de percibir más detalles que me ayudaban a sacar conclusiones más pertinentes.

Al analizar las **emociones** y **comportamientos** en el Juego Libre me he dado cuenta de lo importante que es incluirlo en las lecciones de Educación Física. Es necesario que los niños tengan este tiempo por varios motivos, por ejemplo: fomenta la creatividad, ayuda al equilibrio emocional ya que es una buena vía para **expresar** y descargar sus sentimientos (positivos y negativos), jugando con otros niños y niñas de manera libre se socializa y gesta sus futuras habilidades sociales, etc.

Reflexionando sobre la **influencia** que tiene (o no) la relación entre el ámbito emocional y ámbito motriz, en mi opinión considero que sí que tiene influencia. Respecto a lo que he estado observando durante el Prácticum, la **expresividad corporal** me ha transmitido información sobre las emociones del alumnado. Como he dicho anteriormente, el **cuerpo** y la **mente** van unidos y, a veces, aunque no queramos expresar corporalmente al resto cómo nos sentimos, lo hacemos de manera inconsciente.

Realizar un seguimiento directo de la **expresión emocional** en las lecciones de natación escolar me ha parecido de especial interés. Las emociones las llevamos con nosotros allá donde vayamos, por lo que, como docentes, es necesario que nos concienciamos de que debemos atender a ellas en cualquier espacio que nos movamos. También he conocido cómo han conseguido quitar el **miedo** que tenía una niña a la piscina y, a partir de ahí, su **evolució**n dentro del agua. El progreso que ha mostrado a lo largo del período de prácticas ha sido notable. Es evidente el trabajo que han realizado los responsables con esta niña y lo importante que ha sido la figura del docente para ella. La

relación que existe entre el **ámbito emocional** y el **ámbito motriz** es muy fuerte y evidente. Desde fuera, y también desde dentro de la piscina, podemos ver cómo se encuentra cada alumno si atendemos a su cuerpo y sus movimientos. Es necesario atender al cuerpo de los alumnos, ya que de ahí vendrá o no su posterior aprendizaje.

Al hilo de esto, concluyo con que este trabajo que he realizado no hubiera sido posible sin todas y cada una de las intervenciones docentes, así como los aprendizajes que me han ofrecido, la información que me han aportado (tutores), y las múltiples formas de atender a los niños en situaciones ‘fuera de lo normal’. Como docentes, considero esencial estos trabajos de indagación/acción con los alumnos con los que estamos a diario, pero, en especial, con aquellos que prestan comportamientos diferentes por alguna razón, no específico en si son mejores o peores que los del resto de sus compañeros. Atender a la **diversidad** es una tarea que tenemos como docentes y que va a hacer, con el paso del tiempo, que al igual que hacemos **crecer** a las personas con las que trabajamos (alumnos), crezcamos nosotros tanto personal como profesionalmente.

6. CONCLUSIONES.

Tras haber realizado la revisión bibliográfica, así como al haber elaborado todo el trabajo, he conseguido tener una visión más global sobre los comportamientos marginales en las lecciones de Educación Física. También, se han ido desarrollando los objetivos propuestos al principio. Así pues, se pueden obtener una serie de conclusiones, expuestas a continuación.

Haciendo referencia al primer objetivo, considero que he logrado relacionar mi fundamentación teórica con esos comportamientos que he llamado marginales. El trabajo se ha basado en analizar la práctica y relacionarlo con la teoría que había realizado previamente. Por lo que ha sido fundamental indagar sobre el tema de las emociones para poder analizar después la práctica de una manera más cercana, segura y cierta.

En relación con el segundo objetivo propuesto, concluyo que sin el trabajo de investigación-acción que he realizado, no tendría casi nada, ni siquiera podría llegar a entender muchas de las cosas que he ido observando. Los relatos, las valoraciones, los aprendizajes obtenidos, los ciclos de investigación-acción y el hecho de darle vueltas del mismo modo en los tres escenarios diferentes ha resultado muy enriquecedor. Esta manera de organizarlo me ha ayudado para poder ir interiorizando toda la información e ir haciéndola mía.

Es preciso añadir que, ante similares comportamientos marginales, hay profesores que intervienen mientras que otros lo dan menos importancia y lo dejan pasar. Esto es un hecho que ocurre en los centros y que, en mi opinión, tiene que respetarse la manera de apreciar los diversos comportamientos en la observación que cada docente realice, ya que cada uno enfocamos nuestra mirada hacia puntos diferentes.

Con respecto al objetivo específico, la conclusión del mismo son los aprendizajes obtenidos a la luz de las tres lecciones que he incluido en el capítulo anterior (punto 5).

Para finalizar, me gustaría resaltar que a pesar de las dificultades con las que me he ido encontrando al principio y durante el desarrollo del TFG, debido a mi incertidumbre de cómo enfocarlo y encaminarlo, así como a la falta de experiencia y

conocimientos, finalmente puedo decir que no se ha tratado de un mero trabajo para aprobar el grado, sino que me ha aportado diversos conocimientos, tanto personales como profesionales, por lo que agradezco esta oportunidad y sobre todo la ayuda que he recibido por parte de mi tutor, Marcelino Vaca Escribano, por su preocupación, paciencia, ya que me ha ayudado a elaborar este trabajo y a crecer en varios ámbitos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de investigación educativa*, 37.
- Alzina, R. B. (2005). *La educación emocional en la formación del profesorado*. Zaragoza: Vol.19.
- Antón Ogando, M. Á. (2016). *Educación emocional y familia. El viaje empieza en casa*. Barcelona: GRAÓ.
- Antoni, J. Z. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Madrid: Herder.
- Bericat, E. (2012). *Emociones*. Sevilla: Arrangement of Sociopedia.isa).
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. . Bilbao: Desclée de Brower.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz*. Barcelona: CEAC.
- Cambio16. (28 de Enero de 2016). La importancia del desarrollo emocional en los niños. *Cambio16*.
- Corredera, T. (2008). Aceptar las emociones. *Crecimiento Positivo*.
- Cristóbal, P. (1996). *Controlar las emociones*. Madrid : Temas de hoy.
- Gil, D. J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula: propuestas para dentro y fuera de la escuela*. Madrid : PPC.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones* . Madrid: Alianza.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Lendorio, G. (13 de Junio de 2015). La importancia de educar en las emociones. *ABC*.
- Miralles, F. (31 de Mayo de 2015). La brújula emocional . *El País*.
- Montañés, M. C. (1995). La expresión de las emociones . En C. Darwin, *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Valencia: Promolibro.
- Paz, G. B. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil* . Trillas.
- Peraita, L. (24 de Octubre de 2013). ¿Sabes lo que aporta realmente la inteligencia emocional a tus hijos? *ABC*.
- Remedios González Barrón, L. V. (2014). *Recursos para educar en emociones: de la teoría a la acción*. Pirámide. PIRÁMIDE.
- Tordosa, A. V. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. EOS.

