



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria - Mención Educación Especial

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**Identificando indicadores para el análisis de las habilidades
para la vida de Tolerancia a la Frustración y Autoestima en un
contexto de danza con jóvenes con síndrome de Down.**

Autor: D^a. Sara Pedrero García

Tutelado: D. Jose M^a Cela Ranilla

Curso 2021/2022

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| Relación con las competencias del Grado. | 2 |
| 2. PLANTEAMIENTO | 4 |
| 2.1 Problema de investigación | 4 |
| 2.2 Objetivos..... | 6 |
| 2.2.1 Objetivos generales..... | 6 |
| 2.2.2 Objetivos específicos | 6 |
| 2.3 Estructura de la investigación | 7 |
| 3. MARCO TEÓRICO..... | 8 |
| 3.1 Danza..... | 8 |
| 3.1.2. Danza dentro del contexto escolar..... | 14 |
| 3.1.3. Beneficios de la danza en personas con diversidad funcional | 17 |
| 3.2 Diversidad funcional | 20 |
| 3.2.1 Síndrome de Down | 20 |
| 3.2.1.1 Concepto y etiología | 21 |
| 3.2.1.2 Características generales | 23 |
| 3.2.1.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje..... | 30 |
| 3.3 Habilidades para la vida. | 33 |
| 3.3.1 Tolerancia a la frustración..... | 34 |
| 3.3.2 Autoestima | 38 |
| 4. DESARROLLO PRÁCTICO | 41 |
| 4.1 Metodología | 41 |
| 4.2 Contexto empírico | 43 |
| 4.3 Plan de recogida y análisis de datos. | 44 |
| 4.3.1 Recogida de datos..... | 44 |
| 4.2 Análisis de datos..... | 45 |

| | |
|-----------------------|----|
| 5. RESULTADOS..... | 46 |
| 6. CONCLUSIONES | 75 |
| 8. ANEXOS | 90 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 2. Indicadores de una baja tolerancia a la frustración. Elaboración propia. | 49 |
| Tabla 3. Indicadores de un bajo nivel de autoestima. Elaboración propia. | 50 |
| Tabla 4. Indicadores baja tolerancia a la frustración. Elaboración propia. | 52 |
| Tabla 5. Indicadores baja autoestima. Elaboración propia..... | 56 |
| Tabla 6. Indicadores sobre tolerancia a la frustración. Elaboración propia. | 59 |
| Tabla 7. Indicadores sobre autoestima. Elaboración propia..... | 64 |
| Tabla 8. Indicadores sobre tolerancia a la frustración. Elaboración propia. | 68 |
| Tabla 9. Indicadores sobre autoestima. Elaboración propia..... | 72 |
| Tabla 10. Indicadores mejora tolerancia a la frustración. Elaboración propia..... | 74 |
| Tabla 11. Indicadores mejora autoestima. Elaboración propia. | 75 |
| Tabla 1. Tabla clasificatoria. Elaboración propia. | 105 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Metodología cualitativa y cuantitativa en contraposición. Extracto del esquema de Cook & Reichardt, 1986..... | 42 |
| Gráfico 2: resultados en relación al objetivo 1. Elaboración propia..... | 47 |
| Gráfico 3: resultados en relación al objetivo 2. Elaboración propia..... | 47 |

RESUMEN: Definimos las habilidades para la vida como las destrezas que posee el individuo para enfrentarse de forma exitosa a las exigencias y desafíos que se le puedan presentar en su vida cotidiana. Su importancia radica en que éstas capacitan al sujeto para poder hacer frente a las demandas sociales, físicas y emocionales que se nos presenten a lo largo de la vida. Por otro lado, hoy en día la danza no solo está considerada la primera de las artes, sino que además será un instrumento de desarrollo personal, así como de terapia física y emocional.

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende proporcionar una visión de cómo la danza influye en las habilidades de tolerancia a la frustración y la autoestima de las personas con síndrome de Down. Su objetivo principal es realizar un análisis sobre cómo se manifiestan dichas habilidades en un contexto de danza y cómo su práctica beneficia el desarrollo de las personas con diversidad funcional. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica, así como una investigación cualitativa llevada a cabo en la Escuela de Danza de Valladolid con un grupo de Danza y Diversidad.

PALABRAS CLAVE: Sistema de indicadores. Tolerancia a la frustración. Autoestima. Danza. Diversidad funcional.

ABSTRACT: We define life skills as the skills that the individual possesses to successfully face the demands and challenges that may arise in their daily lives. Their importance lies in the fact that they enable the subject to be able to cope with the social, physical, and emotional demands that arise throughout life. On the other hand, today dance is not only considered the first of the arts, but it will also be an instrument of personal development, as well as physical and emotional therapy.

This Final Degree Project aims to provide a vision of how dance influences the skills of tolerance to frustration and self-esteem of people with Down syndrome. Its main objective is to carry out an analysis of how these skills are manifested in a dance context and how their practice benefits the development of people with functional diversity. For this, a bibliographic review has been carried out, as well as qualitative research carried out at the Valladolid School of Dance with a Dance and Diversity group.

KEY WORDS: System of indicators. Frustration tolerance. Self-esteem Dance. Functional diversity.



1. INTRODUCCIÓN

Las *life Skills* o competencias para la vida se definen como: *Repertorio de destrezas, capacidades, recursos y comportamientos de una persona para enfrentarse y aprovechar en su favor las exigencias, desafíos y oportunidades del entorno vital y cambiante en el que se desenvuelve. Se diferencian de los conocimientos en que hacen que cada cual desarrolle un estilo personal y/o profesional propio válido y exitoso para sus objetivos.*

Se busca desarrollar estas destrezas o competencias con la intención de ayudar a cada individuo a alcanzar su máximo desarrollo integral en todos los ámbitos de su vida, tanto a nivel personal como laboral. La educación en habilidades para la vida es considerada como esencial, puesto que su finalidad última es lograr la capacidad del ser humano para vivir una vida más sana, plena y feliz, actuar sobre los determinantes de la salud y el bienestar y la participación en la construcción de sociedad más justas, solidarias y equánimes.

Dichas habilidades junto con las destrezas cognitivas básicas para la lectura, escritura y la realización de cálculos matemáticos suponen un componente esencial y central de una educación de calidad y aprendizaje que se produce a lo largo de la vida. Por ello, en el presente documento, nos centraremos en analizar algunas de dichas competencias, centrándonos así, específicamente en la tolerancia a la frustración y la autoestima como competencias clave.

Por otra parte, al hablar de una sociedad justa, solidaria y equánime, es esencial considerar la importancia de una sociedad inclusiva donde todos los ciudadanos tengan igualdad de oportunidades. La inclusión en el ámbito educativo proporciona al individuo una enseñanza en valores como el respeto, la igualdad, la empatía, la cooperación, ayuda, etc. Donde la finalidad última ha de ser potenciar lo mejor de cada uno de los individuos sin importar su condición o limitaciones, haciendo de nuestras diferencias algo propio de cada persona que contribuya al máximo desarrollo personal posible; buscando así el bien común eliminando barreras y estereotipos donde lo importante radique en nuestras habilidades, fortalezas y aprendizajes.

Por todo ello, este documento se formula en base a un estudio llevado a cabo en el ámbito de la danza, donde se efectúa un proceso de observación en el cual se analizan los comportamientos y actuaciones de un grupo de alumnos con Síndrome de Down de la Escuela de Danza de Valladolid con edades comprendidas entre los doce y dieciocho años en un contexto de danza; con la



finalidad última de identificar indicadores que pongan de manifiesto la tolerancia a la frustración, así como la autoestima de los alumnos de la escuela.

Se realizará un análisis acerca de cómo dichos ítems se producen, así como el trabajo que se lleva a cabo en el aula para paliar su aparición y los beneficios que tiene la danza en este colectivo obteniendo así mejoras en la aparición y tratamiento de las competencias objeto de estudio.

Relación con las competencias del Grado.

Sito documento será elaborado en base a una serie de competencias que se han adquirido a lo largo del Grado en Educación Primaria esenciales a la hora de obtener el título de Maestro de Educación Primaria con mención en Educación Especial. Mediante el presente trabajo de fin de grado se estima que se han adquirido competencias tales como:

1. *“Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio”.*

Dicha competencia está estrechamente relacionada con la elaboración de este documento, ya que gracias a la terminología educativa que se ha adquirido a lo largo del Grado, se ha podido trabajar en base a ella y ampliarla desde otras perspectivas y en otros ámbitos relacionados con la educación.

2. *“Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación”.*

A la hora de planificar y llevar a cabo el presente trabajo, esta competencia ha sido esencial. Gracias a los conocimientos adquiridos, así como mi vocación no solo por la enseñanza, sino también por la danza, he podido estructurar y elaborar sito manuscrito; así como saber gestionar aquellos problemas que se han podido presentar a lo largo del estudio. He sido capaz gracias a las competencias obtenidas de adquirir una visión más crítica sobre la importancia de la educación inclusiva no solo en el ámbito educativo, sino en otros ámbitos de la vida cotidiana donde las personas con diversidad funcional no son tan valoradas y observar cómo son beneficiosas para citado colectivo.



3. *“Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.”*

Durante el proceso de observación llevado a cabo, las competencias de reunir e interpretar datos para emitir juicios han sido indispensables puesto que son la base de dicho proyecto. Tener la oportunidad y los instrumentos necesarios para realizar dichas acciones, me ha facilitado la capacidad de crear mi propio juicio basado en documentación bibliográfica, así como en experiencias visuales; que me han permitido formular mis propias reflexiones acerca de la importancia de la discapacidad en la sociedad, así como los beneficios que la danza aporta a todos los individuos.

4. *Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

La finalidad del presente trabajo está basada en la transmisión de información, ideas, problemas y soluciones que han ido surgiendo a lo largo de todo el proceso de observación y formulación del mismo; buscando despertar el interés por todo aquello que se trata en el marco teórico del documento ya sea a un público conocedor de dicha información o no conocedor de la misma.

5. *Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*

El tema a estudio proporciona a la persona que lo elabora, la capacidad de emprender y desarrollar estudios posteriores basados en sus inquietudes o intereses adquiridos durante el proceso de observación llevado a cabo. Gracias a este proyecto, personalmente, he podido explorar diferentes ámbitos como docente, así como de bailarina que han contribuido a que pueda desarrollar habilidades que me permitan actuar de forma autónoma en situaciones venideras en dicho ámbito puesto que, gracias a ello, he adquirido conocimientos nuevos que puedan completar mi formación como docente.

6. *Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.*



Gracias al presente estudio he logrado analizar y observar la importancia de una educación integral basada en la inclusión, donde prime la igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Observar a las personas con diversidad funcional en el ámbito de la danza (donde cada individuo tiene la libertad para manifestarse íntegramente como persona, así como su estado emocional) me ha hecho reflexionar sobre la importancia como docente de buscar la inclusión en la vida cotidiana de estas personas y como desarrollar al máximo las habilidades de cada uno de los individuos potenciándolas, buscando su máximo desarrollo posible.

2. PLANTEAMIENTO

2.1 Problema de investigación

La sociedad, a través del tiempo, ha concebido un sistema de adaptación de cualidades sobre el individuo decretados por componentes sociales y educativos en los cuales se siguen una serie de parámetros para la formación del mismo. Por ello, en un mundo de cambios constantes e inesperados es esencial que los ciudadanos adquieran una serie de habilidades sociales que les faciliten la adaptación al medio en el que viven y su máximo desarrollo posible.

La comprensión de las situaciones cotidianas a menudo supone una de las labores a las cuales los individuos se enfrentan con mayor frecuencia. El proceso de análisis, evaluación y resolución son algunos parámetros esenciales a la hora de dar respuestas a diferentes acciones. Cuando se presentan dichas situaciones, es el momento en el cual se han de llevar a cabo diversas competencias para poder resolverlas en base a sus principios y valores individuales.

Por ello, las competencias son esenciales para el desarrollo del individuo puesto que están estrechamente vinculadas a sus capacidades, atributos, actuaciones y actitudes a la hora de resolver distintas situaciones. Estas competencias se desarrollan mediante la experiencia, la educación, el contexto, el lugar, la formación, la capacitación, etc.

En otro punto, contemplamos el arte como un reflejo de la cultura del ser humano. Éste nos permite atesorar el patrimonio cultural de pueblo en pueblo que ha sido transmitido de generación en generación; y nos permite expresarnos en un lenguaje universal y comprensible para todos los individuos puesto que demanda nuestros sentidos, emociones y facultad de pensar. Por tal motivo,



podemos contemplar la danza como un instrumento de trabajo individual y colectivo tanto físico como psíquico que contribuirá al cambio social y ciudadano, al desarrollo de la competencia cultural y artística, al conocimiento e interacción con el mundo físico y el autoconocimiento, autonomía e iniciativa personal entre otros.

Puesto que la diversidad funcional, así como la danza son dos temas que no terminan de despertar plenamente el interés de nuestra sociedad (razón por la cual se incide en ellas en menor medida sin contemplar la importancia de ambas en los individuos) se ha estimado necesario la creación de un trabajo que aborde ambas cuestiones. Tras una labor de investigación, se ha observado que existen programas de actuación que contemplan la diversidad funcional y la danza, siendo el síndrome de Down, una de las discapacidades más estudiadas. A través de dicha investigación se ha contemplado que los programas, en su mayoría están destinados a tratar o paliar los déficits y dificultades físicas que el colectivo puede llegar a presentar centrándose así en áreas como: la estimulación, educación psicomotriz, habilidades sociales, habilidades comunicativas y desarrollo motor.

En su mayoría se han llevado a cabo estudios que afectan a la psicomotricidad y las habilidades locomotoras del colectivo, puesto que son áreas que se ven notablemente afectadas por las características que las personas con síndrome de Down presentan. En la sociedad actual se estima necesario que los individuos posean una serie de habilidades para la vida, que le faciliten su máximo desarrollo personal y que contribuyan a que éste posea una vida sana en todos los ámbitos de la misma. Por ello, puesto que se conocen un menor número de experiencias que abarquen el ámbito psicológico y emocional, se estima necesario un trabajo de investigación diseñado explícitamente para el trabajo en las habilidades para la vida.

Como futura docente, se ha tenido en cuenta la labor que ha de desempeñar un maestro en el aula, cuya finalidad ha de ser construir individuos que se hayan desarrollado integralmente, que posean las herramientas necesarias para ser ciudadanos con valores y ecuanímenes. Por esta razón, y valorando en otro punto la experiencia personal, se estima necesario la creación de un trabajo de investigación que aborde las habilidades para la vida en el ámbito de la danza; que permita al individuo potenciar sus capacidades, desarrollar habilidades de forma inconsciente que influirán positivamente en su vida cotidiana y disfrutar de los beneficios que la danza ofrece.

Por todo ello, mi contribución personal a dicho problema de investigación se fundamenta en la elaboración de un trabajo que permita identificar indicadores para el análisis de las



habilidades para vida centrándonos así, en las competencias de la tolerancia a la frustración y la autoestima.

2.2 Objetivos

A la hora de establecer una serie de objetivos que estructurasen el presente documento, se estableció un objetivo general que será la base de dicho trabajo. A partir de este primero, se sucederán otros objetivos más concretos que ayudarán a la comprensión y profundización del tema principal de este escrito. Éstos estarán basados en el marco teórico y se ajustarán a toda aquella información que se desea recoger mediante la investigación cualitativa llevada a cabo.

2.2.1 Objetivos generales

- Proporcionar un sistema de indicadores con la intención de analizar la competencia de la tolerancia a la frustración y la autoestima en el ámbito de la danza en personas con Síndrome de Down.
- Identificar indicadores de mejora en las competencias de tolerancia a la frustración y autoestima en personas con Síndrome de Down a través de la danza.

2.2.2 Objetivos específicos

- Llevar a cabo un análisis bibliográfico acerca del tema de investigación planteado.
- Determinar el contexto de estudio de cara a la elaboración de un trabajo de campo.
- Elaborar e identificar una serie de indicadores para el análisis de la competencia de tolerancia a la frustración y la autoestima en el contexto seleccionado.
- Establecer una planificación que se ha de llevar a cabo para realizar un análisis de información, así como la posterior interpretación de los datos recogidos.
- Analizar los datos recogidos mediante la observación teniendo en cuenta las diferentes perspectivas que han sido analizadas.
- Comunicar los resultados obtenidos.
- Proporcionar una visión positiva acerca de los beneficios que la danza proporciona a las personas con Síndrome Down en las habilidades seleccionadas.



2.3 Estructura de la investigación

El presente documento está estructurado en base a 6 capítulos organizados para una mayor comprensión del tema a estudio.

- **Primer capítulo:** El primer capítulo del documento, responde a la introducción del trabajo a presentar. En él se expone el tema en base al cual se va a trabajar, es una presentación cuya finalidad es mostrar el propósito del manuscrito. En este mismo capítulo, a continuación de la introducción, se encuentran la relación que el trabajo guarda con todos aquellos conocimientos que se han adquirido a lo largo del Grado en Magisterio de Educación Primaria. Seguido, encontraremos los objetivos en los cuales se ha basado la investigación que han supuesto la base del documento.
- **Segundo capítulo:** El segundo capítulo está basado en el planteamiento, donde se expone el problema de investigación.
- **Tercer capítulo:** En este tercer capítulo, encontramos el marco teórico. En él se ofrece una descripción detallada acerca de los temas de investigación que serán la base del posterior trabajo de observación. En este capítulo, se desglosarán los conceptos de danza, síndrome de Down, tolerancia a la frustración o autoestima, así como diversos apartados relacionados con dichos términos que estén relacionados con el ámbito educativo y con los objetivos que se han planteado para llevar a cabo el estudio deseado.
- **Cuarto capítulo:** El cuarto capítulo, se compone del desarrollo práctico. En él podemos encontrar la metodología en la cual está basado el estudio llevado a cabo, así como el contexto en el que se ha desarrollado la investigación, el plan de recogida y análisis de los datos.
- **Quinto capítulo:** El último capítulo de desarrollo de información, se desplegarán los resultados obtenidos mediante la investigación cualitativa.
- **Sexto capítulo:** El sexto y último capítulo, presentará las conclusiones que se han obtenido tras todo el proceso llevado a cabo y las reflexiones que se han presentado durante el mismo.

Para finalizar el escrito, podremos encontrar la referencia bibliográfica que ha servido como base para la elaboración del presente documento, así como los anexos de todos aquellos instrumentos empleados en la investigación y datos recogidos en el diario de campo.



3. MARCO TEÓRICO

A lo largo del presente documento podemos observar que el escrito se centra en varios pilares que se han de desarrollar. Por ello, se estima necesario que es de gran relevancia delimitar y exponer aquellos conceptos sobre los que se fundamenta sito trabajo de fin de grado, los cuales serán la base del mismo con el objetivo de cumplir con las expectativas y objetivos propuestos.

3.1 Danza

Definimos la danza como una actividad de índole artística que nace de la expresión corporal y favorece el desarrollo del individuo, permitiéndole crear y ser consciente de numerosos elementos como son la actitud corporal, la mirada, los gestos, el lugar que ocupa el cuerpo mientras se baila, etc. Es un hecho incuestionable que la danza es una actividad íntimamente unida al ser humano y que por ello aparece como una realidad multiforme y polivalente. Se habla de la danza como un arte, un lenguaje corporal, un impulso de movimiento creativo y una técnica.

Para hablar de la danza, es necesario hacer un recorrido a través de los tiempos, detenerse en la historia, el arte y las costumbres de las diferentes sociedades, es decir, detenerse en la humanidad. Podemos hablar de danza, desde el mismo origen del ser humano ya que se estima que ésta fue una de las primeras manifestaciones artísticas de la historia del hombre. Puesto que se manifiesta en cualquier pueblo y civilización que ha surgido a lo largo de la historia, ha ido dotando al hombre de un instrumento mediante el cual poder expresarse, exteriorizar sus emociones, sentimientos, pasiones, inquietudes, miedos, deseos... todo ello basándose en las necesidades de la civilización en la que vivían y la época en la cual se situaban.

A lo largo de la historia, la danza, al igual que el ser humano se ha ido desarrollando y tomando diferentes enfoques. Podemos hablar de danza como un instrumento que nos dota de habilidades para expresarnos a través de gestos y poder así expresar lo que las palabras no dicen, empleando el lenguaje no verbal como elemento para matizar y enfatizar aquello que queremos decir.

Según Enrique Llovet (1997):

“Los orígenes de la poesía, de la música, de la escultura, se establecen con los primeros conceptos del tiempo y el espacio. Pero la danza, que integra al creador en la creación, al artista con su obra y el tiempo con el espacio es, lógicamente, anterior, porque el



hombre, como es natural, confía sus emociones a su propio cuerpo antes de hacerlo a la palabra o a la piedra”.

Tras esta afirmación, el autor, asegura que la danza es la primera de las artes a través de la cual los individuos son capaces de interpretar el juego, la religión, la lucha, el amor y el espectáculo añadiendo: *“Probablemente, el ser humano antes de querer intelectualmente bailar lo quiso emocionalmente para canalizar la fuerza vital que llenaba su vida”* por lo que entendemos que la danza representa un momento esencial en la vida de aquellos que la ejecutan ya que según el autor citado *“la danza es algo muy serio en la vida humana. En la vida y en la muerte”*.

Por todo ello, podemos hablar de la danza como un reflejo de nuestro yo interior o una expresión de arte estético que dota al hombre de manifestaciones artísticas que no solo nos permiten expresar aquello que las palabras no pueden; sino que además es un gesto inconsciente del hombre, siendo así la única de todas las artes que presenta como instrumento de trabajo el propio cuerpo humano.

Según Martínez (2012) la danza es:

“Una herramienta eficaz de atención, una herramienta para el trabajo físico, psicológico, intelectual y emocional; una herramienta para desarrollar habilidades comunicativas, expresivas y creativas; una herramienta para el desarrollo del trabajo colaborativo; y una herramienta multicultural”.

Por lo que a través de la danza el individuo puede alcanzar un gran desarrollo emocional, así como social y psicológico dotándole de instrumentos que contribuyan a su máximo crecimiento a nivel personal, mental, corporal, afectivo y social.

Según Mariemma (1997):

“Cualquier entendido en la mecánica de la danza puede tal vez enseñar, pero jamás podrá transmitir los sentimientos, los misterios, la esencia del baile, si no es un bailarín que ha acumulado vivencias artísticas y sentido en lo más profundo de su ser la transformación de su estado anímico, tanto en el estudio como cuando baila ante el público. Estos instantes sublimes son su único modo de vivir”.

Afirmando que el encontrarse en una danza, es encontrarse a uno mismo ya que sin darse cuenta, se podrá de manifiesto su personalidad. Obteniendo seguridad en su danza, el bailarín obtendrá la capacidad de exteriorizar lo que lleva dentro con ayuda de su expresividad. Será la coreógrafa



y bailarina citada anteriormente, quien en su tratado de danza expone que: *“Con frecuencia, en momentos de abstracción, si pudiera tener alguna sensación material sería la de que carece de ella y que es el espíritu, la imaginación la que baila”*.

Podemos definir la danza como un arte abstracta en la cual según Mariemma (1997):

“El gesto se dibuja en el espacio, e inmediatamente se extingue para dejar el lugar al que le sigue. Varios gestos consecutivos es movimiento, y la danza se forma en el espacio con movimiento. Con movimiento y luz. No es posible que se afirmen plásticamente los movimientos sin el servicio de una luz que les revele, que los anime y que pueda crear en el espacio una atmósfera”.

Por otra parte, García, H. (1997) afirma que la danza es universal porque se extiende a lo largo de la historia y por todo el mundo, se contempla en ambos sexos y no hace distinción alguna entre las edades de aquellos que lo practican; motora, porque utiliza como instrumento el cuerpo humano desde el movimiento o no movimiento para expresar ideas, así como emociones y sentimientos; polimórfica, porque se manifiesta de múltiples formas dando lugar a su posible clasificación en arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; polivalente, porque contempla diversas dimensiones: arte, educación, ocio y terapia; compleja, porque interrelaciona varios factores: psicológicos, sociológicos, biológicos, geográficos, políticos, históricos, estéticos, morales, técnicos, y además, conjuga la expresión y la técnica siendo simultáneamente una actividad individual y de grupo.

Díaz Lucea (1999) manifiesta:

“El movimiento es la principal capacidad y característica de los seres vivos. Este se manifiesta a través de la conducta motriz y gracias al mismo podemos interactuar con las demás personas, objetos y cosas”. Por lo tanto, podemos concebir la danza como una forma de comportamiento del ser humano, que, según la época, la sociedad o el contexto en el que éste se desenvuelva empleará dicho arte con distintas finalidades y expresiones ya sean artísticas, estéticas, sociales, culturales, recreativas, pedagógicas, terapéuticas, rituales, religiosas o mágicas.

Por todo ello, podemos concluir que el sentido y la naturaleza de la danza hacen que este arte se considere una actividad artística que impulsa el desarrollo del individuo desde una visión sensible, emocional y subjetiva que permite al individuo transmitir y expresar un concepto propio y personal sobre la realidad perteneciente a una cultura.



3.1.1 Beneficios de la danza

La Organización Mundial de la Salud (OMS) expone que:

“La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

Por ello, a lo largo de la historia, el ser humano se ha encontrado en la búsqueda constante de la felicidad y su bienestar; sería la danza una de las primeras manifestaciones que el hombre realizaba para satisfacer sus necesidades culturales, religiosas, sociales y personales. La danza se empleaba como instrumento para celebrar, honrar o expresar estados emocionales desde la prehistoria.

Por estas razones, son numerosos los autores que a lo largo de la historia han indagado sobre los beneficios que la danza aporta al ser humano en cuanto a la salud física, tanto como psicológica y sus distintas aplicaciones pudiendo emplearse como intervención terapéutica. Entre los beneficios que la danza otorga, podemos diferenciar dos tipos: beneficios físicos y beneficios psicológicos.

Dentro de los beneficios físicos, Robert (2014) expone que la danza mejora el intercambio de oxígeno contribuyendo a una mejora en el proceso de capilarización, activa los órganos de desintoxicación, riñones e hígado, mejora la capacidad pulmonar y el sistema respiratorio. También será la responsable de activación del metabolismo ayudando a eliminar grasas y quemar calorías contribuyendo a la pérdida de peso, ya que mejora el tono muscular y la estética. Ayudando por otra parte en la prevención de la hipertensión.

Será este mismo autor quien afirme que *“bailar no solo puede aportar más años de vida, sino lo que es mucho más importante: mucha más calidad de vida a los años que vivamos”* defendiendo que algunos tipos de danza son fundamentalmente beneficiosos ya que mejoran la orientación y la memoria. No solo la danza funcionará como instrumento que ayude al retraso del envejecimiento, sino que además retrasará cambios en el organismo a nivel celular, los sistemas nervioso, cardiovascular (previniendo enfermedades cardíacas), pulmonar y musculoesquelético y facilitará la circulación de la sangre ayudando a la tonificación de la piel.

Por otro lado, este arte, funcionará como refuerzo para habilidades motoras como la agilidad, flexibilidad y la coordinación puesto que aumenta la resistencia muscular, el equilibrio y disminuye la rigidez corporal.



Autores como Alpert (2011, citado por Kokkonen, 2014) definen que la danza aumenta la actividad de algunas áreas del cerebro como la pre-frontal y temporal del cerebro, llegando así a afectar positivamente la capacidad para planificar y realizar tareas de manera simultánea aumentando la memoria, agilidad en el trabajo y la atención. Será este mismo autor (Kokkonen 2014) quien citando a Verghese et al., (2003) afirme que existen datos que señalan que bailar reduce en un 76% el riesgo de padecer enfermedades como el Alzheimer en personas mayores de 75 años; Siendo la Asociación Americana de Neurobiología quien recomiende esta práctica como tratamiento no farmacológico en enfermedades de este tipo.

Será Alpert (2011) quien manifiesta que la danza es capaz de mitigar sentimientos de soledad y otorga la oportunidad a todo aquel que lo practica de instaurar una vía de escape cuya función sea liberar emociones mediante un lenguaje no verbal; Y puesto que sirve como medio de liberación de emociones es un potenciador de la creatividad. Bailar otorgará al individuo la posibilidad de liberar neurotransmisores y hormonas que despiertan en el sujeto efectos como relajación, control propio y de su propio cuerpo, diversión, evasión de sensaciones o pensamientos desagradables y capacidad de desconexión que lleve a aquel que lo realiza un mayor estado de bienestar.

Pate RR, O'Neill JR, & Lobelo F (2008), afirmarán que un estilo de vida que incluya una actividad física continuada como la danza, obtendrá beneficios saludables que incluyen la reducción de enfermedades no solo cardíacas, sino enfermedades como la diabetes tipo 2, la obesidad, el cáncer, la artritis, la depresión (puesto que los niveles de serotonina aumentan haciendo que disminuyan los de dopamina), la ansiedad, los trastornos del estado de ánimo y el deterioro cognitivo. En cuanto a los beneficios psicológicos, la danza funcionará como instrumento que favorece la expresión de emociones, aumento del autoestima, cohesión social y manifestación de conductas que lleven a todo aquello que lo pone en práctica a un máximo nivel de bienestar.

Requena Pérez et al. (2015) describe la importancia que posee la educación emocional a través de la danza para el desarrollo de competencias psicosociales que resulten de utilidad para la sociedad actual. Serán Quiroga y Murcia (2010) quienes defiendan que la danza funciona como medio de generación de cohesión social que contribuye a facilitar la unión de pueblos y culturas generando así sentimientos de unidad y afiliación. Ya que genera sentimientos como determinación, entusiasmo, inspiración y atención.

De otro modo, Autores como Olvera (2008) afirma que la danza puede otorgar al individuo una sensación de satisfacción vital y personal, así como contribuye a reducir los niveles de estrés reduciendo así la ansiedad y posee la capacidad de fomentar la conciencia o inclusión de personas



que pertenezcan a minorías. Por otro lado, Será Fàbrega (2007) quien sostenga que la música es una de las técnicas que tienen la capacidad de regulación de las emociones y que ayudan a los intérpretes de la danza a trabajar la relación cuerpo-mente, pudiendo dotarles de técnicas que favorezcan su control sobre la energía o la relajación procurando así; el equilibrio emocional, físico y psíquico.

En otro punto, Knestaut, Devine y Verlezza (2010) afirma que practicar danza aumenta las emociones positivas como son la felicidad, alegría y efusividad. Y Según autores como Quin, Frazer & Redding (2007) citados en Meza Lafón (2010) esta práctica supone efectos positivos en la autoestima puesto que fortalece la confianza en uno mismo y favorece la motivación ayudando al mismo tiempo a disminuir la ansiedad y la mejora de la vida social.

Aquellos individuos que practiquen danza mejorarán su calidad de sueño, así como la adopción de conciencia sobre el propio cuerpo, generando así una mejora de la imagen corporal y el autoconcepto de los sujetos. Autores como Alday (2009) citado por Piazza (2011) exponen que la danza genera una serie de beneficios emocionales como un aumento de la autoestima, la autoimagen, la superación personal y la aceptación provocando un desbloqueo físico y emocional. Su práctica supondrá una disminución de la tensión produciendo armonía, permitiendo la desinhibición y la capacidad de afrontar miedos puesto que es un instrumento de integración social debido al trabajo en grupo que en ocasiones se lleva a cabo.

De nuevo será Meza Lafón quien citando a Svodova (2007) sostiene que la práctica de ejercicio físico durante un tiempo extendido produce la liberación de neurotransmisores encargados de realzar el humor y producir sensaciones de euforia y tolerancia al dolor. Gracias a la danza se produce la generación de nuevas conexiones neuronales en el cerebro, lo cual contribuirá a una mayor agilidad mental.

Por otro lado, Arguedas, 2006; Rodríguez, 2007) exponen que la danza y el movimiento rítmico mejoran la capacidad de socialización del niño, así como su autoestima. Y, Por otro lado, autores con Batalha (1983) y Xarez et. al. (1992) establecieron que la danza abarca cuatro dimensiones inherentes al ser humano: el arte, la educación, el ocio y la terapia contribuyendo al desarrollo integral de los individuos.

Según Graciela Figueroa (2019):

“A través de la danza el cuerpo se vuelve más sensible y resistente y al mismo tiempo con el movimiento se pueden modificar las emociones, los pensamientos y desarrollar una



mejor conexión con nosotros mismos y con la espiritualidad. El movimiento resulta tan transformador como el silencio. Y es que cuando movemos el cuerpo se mueven al mismo tiempo las otras inteligencias que nos constituyen”

Por todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que la danza no solo es un instrumento de ejecución física, sino que también es un instrumento que permite al ser humano escuchar su propio cuerpo empleando sus sensaciones, emociones, experiencias, impulsos, recuerdos o pensamientos. Su finalidad última será despertar en el sujeto una estimulación sensorial que despierte tanto la parte consciente como la parte inconsciente de su personalidad. Pudiendo de este modo concretar que la danza es la armonía entre el movimiento y la emoción. Como expone Graciela Figueroa (2019) “Bailar es el camino más rápido para alcanzar la alegría que abraza todas las tristezas”.

3.1.2. Danza dentro del contexto escolar

Entendemos la educación como un proceso continuo de humanización a través del cual se desarrolla el ser humano obteniendo una progresiva culturización y socialización. El Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL) establece:

“El arte es inherente al ser humano y como tal, forma parte de su cultura. Las capacidades tanto de apreciarlo, de conservarlo como de producirlo son indispensables para el desarrollo de las sociedades. Los lenguajes artísticos, los plásticos y los musicales, nos permiten expresar y compartir ideas y sentimientos que son comunes a todas las culturas desde la antigüedad”.

En el contexto escolar podemos encontrar la danza como un contenido de la Educación Física que debe ajustarse al alumnado en sus diferentes etapas educativas. Este arte deberá comenzar a desarrollarse desde las edades más tempranas adaptándose al alumnado en lo que a sus características y necesidades se refiere dotando de este modo al individuo de instrumentos para un autoconocimiento estético-corporal a través del ritmo y la música.

La influencia de la danza en la educación como contenido curricular corresponde a como ésta favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento otorgando de esta forma al alumnado instrumentos para la vida como son el autoconocimiento, la inteligencia interpersonal y emocional junto con bases actitudinales que les otorgarán herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. La danza, sus aportes al individuo, así como sus aplicaciones en la vida cotidiana,



al complementarse supondrán rutas de enseñanza-aprendizaje que tendrá frutos en la educación de los sujetos.

Si nos centramos en la dimensión educativa de la danza, cabe enfatizar que para que ésta posea un valor pedagógico, debe reunir una serie de propósitos educativos dentro del contexto escolar. Se deben organizar los contenidos, normas, valores y actitudes de esta disciplina con la finalidad de que éstas cumplan las funciones necesarias para contribuir al desarrollo integral del alumno. García Ruso (1997) sostiene que los contenidos de la danza deben estar destinados al desarrollo integral del individuo y deben cumplir las funciones de conocimiento (propio y del entorno) y anatómico-funcional. Esto debe incrementar y mejorar la salud y la capacidad del alumno, así como las funciones lúdico-creativa, afectiva, comunicativa y de relación, estética y expresiva, catártica, hedonista y cultural; teniendo en consideración el movimiento como un instrumento liberador de tensiones.

En cuanto a la Educación Primaria, es considerada como una etapa especialmente relevante ya que con ella se inicia la escolarización de carácter obligatorio y donde se asentarán las bases educativas esenciales para la vida cotidiana, así como para los aprendizajes posteriores del ser humano. Por ello, este periodo educativo que comprende desde los 6 hasta los 12 años de edad, pretende facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, escritura, cálculo, adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico la creatividad y la afectividad.

El Boletín Oficial de Castilla y León, documento que recoge las competencias curriculares y destrezas que el alumno ha de adquirir a lo largo de la etapa educativa, en su apartado de Educación Artística; abarca en su tercer bloque la música, el movimiento y la danza donde se trabajarán contenidos como:

- El sentido musical a través del control corporal e introducción al cuidado de la postura corporal.
- Práctica de técnicas básicas de movimiento
- Danza expresiva a partir de secuencias sonoras. Repertorio de danzas, coreografías y secuencias de movimientos fijados. La danza como medio de expresión de diferentes sentimientos y emociones.
- Repertorio de danzas y coreografías en grupo. Danzas sencillas de inspiración histórica. La danza en otras culturas y danzas tradicionales españolas.
- El flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad



- Vocabulario de términos referidos a las profesiones relacionadas con la danza.

La finalidad de trabajar estas competencias en el contexto educativo será la de *“adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones”*.

A pesar de que en la actualidad la danza se tenga mínimamente en cuenta en el currículo educativo, existen aún muchos prejuicios y estereotipos que limitan a la sociedad a la hora de trabajar esta disciplina. Por ello, Fux (1981) infiere en la necesidad de eliminar la concepción de la danza como un complemento de otras disciplinas educativas, insistiendo en que el hecho de integrarla en la enseñanza obligatoria contribuiría a la autopercepción del propio cuerpo como un conductor de expresiones relacionadas con la vida misma.

Será este mismo autor quien afirme:

“Danzar, entonces, no es adorno de la educación sino un medio paralelo a otras disciplinas que forman, en conjunto, la educación del hombre. Realizando la integración en las escuelas de enseñanza común, como una materia formativa más, encontraríamos a un hombre con menos miedos y con la percepción de su cuerpo como medio expresivo en relación con la vida misma”.

Por todo ello, la importancia de la danza en el contexto educativo radica en los beneficios que ésta otorga al ser humano desde el punto de vista físico contribuyendo a la eliminación del sedentarismo y al desarrollo motriz del niño. Será además un potenciador del desarrollo de habilidades y destrezas básicas y tareas motrices como el desarrollo de la coordinación y conocimiento y control corporal; lo que indirectamente supondrá un desarrollo de la autoconciencia y conciencia del medio social.

Pero no radica su importancia en sus beneficios físicos, sino que además también se han de tener en consideración sus beneficios intelectuales, ayudando al alumno a conocer aspectos históricos, sociales y culturales. La danza aportará al alumno una herramienta para la expresión de emociones, la integración, el autoconocimiento, el desarrollo de la creatividad, así como el bienestar personal y momentos de desconexión que conducen al sujeto a experimentar momentos de felicidad. Siendo esta disciplina un proceso de aprendizaje corporal donde los individuos aprendan herramientas de lenguaje no verbal con su gesto, su cuerpo y sus movimientos.



Serán estas las razones por la que la danza es esencial en el contexto escolar y la vida académica y cotidiana de los seres humanos siendo vehículo para el desarrollo social y cognitivo de todo aquel que lo practica.

3.1.3. Beneficios de la danza en personas con diversidad funcional

Ballesta, Vizcaíno y Díaz (2011) determinan que:

“El arte es un medio de expresión, comunicación y desarrollo personal del ser humano. Por ello el arte debe ser un medio accesible para todas las personas independientemente de sus capacidades”

A lo largo de la historia, las personas con diversidad funcional han sido un colectivo que se ha encontrado expuesto a situaciones de exclusión social, hecho que ha supuesto una barrera en cuanto al desarrollo integral de estas personas, así como en su calidad de vida a la altura del resto de la sociedad. Han sido a lo largo del tiempo los espacios culturales, entre otros, ámbitos en los cuales las personas con diversidad funcional se han encontrado en situaciones de desigualdad.

Entendemos la danza al igual que la música como estímulos en la vida cotidiana del ser humano, siendo éstas un instrumento que ha funcionado como terapia, inspiración o como un acompañante en diversos procesos de la vida como conductor de la interpretación de sentimientos o emociones empleando como herramienta el propio cuerpo. Por ello, la danza, otorgará a las personas con diversidad funcional, en este nuestro caso, con síndrome de Down, posibilidades de construir habilidades de pensamiento y oportunidades para su desarrollo integral.

La base de todo será focalizar la atención en el desarrollo de la creatividad, espontaneidad y estímulos comunicativos explorando así su propio cuerpo; sirviendo esto como modo de expresión de emociones mediante la música. Lo primordial será tener en cuenta sus capacidades para poder potenciarlas al máximo sin obviar sus necesidades cognitivas, corporales y emocionales. Según Sara M. Sáenz y Katherin Vargas (2019) educar a través de la música y la danza es permitirse, crear, enamorarse, y crecer fortaleciendo y contribuyendo a una sociedad llena de retos y descubrimientos que, desde el punto de vista de un niño con síndrome de Down, posee unas necesidades y capacidades concretas que requieren ser pensadas y exploradas de otras formas que posibiliten su desarrollo.



En la actualidad, existen terapias basadas en la danza que brindan un tratamiento integral trabajando aspectos psicológicos, sociales, físicos y artísticos con el objetivo de lograr el aumento de la autoestima del individuo, así como las habilidades sociales de las personas con síndrome de Down. La danza potenciará la inteligencia emocional, la coordinación, el control postural, la memoria, la creatividad, así como la expresión de emociones que se desean reflejar a través del propio cuerpo estimulando así sus capacidades cognitivas y físicas.

Según Peñalba (2015) el contacto físico que se lleva a cabo mediante el baile favorece el vínculo entre aquellos individuos que lo practican puesto que la interactividad permite a las personas con diversidad funcional lograr un mayor grado de autonomía y control sin necesidad del apoyo del docente. De este modo, la danza se adapta a las capacidades motrices de las personas con síndrome de Down y les otorga la posibilidad de expresarse corporalmente independientemente de sus capacidades y condiciones físicas.

Será la danza una herramienta para las personas con diversidad funcional y su integración social, puesto que permite al individuo adquirir conocimientos artísticos en un entorno que le permita demostrar todo su potencial, y que, aunque de manera lúdica (en un principio), pueda en el transcurso de su aprendizaje mejorar su técnica y conseguir los objetivos que el sujeto se propone en su vida cotidiana.

En las clases de danza, se trabaja con técnicas de moldeamiento o a través de aprendizaje por aproximaciones sucesivas, donde se descompone el movimiento en diferentes fases para trabajar sobre ellas e insistir y reforzar cada movimiento hasta su total adquisición donde el maestro proporciona su ayuda al alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se asiente la base del conocimiento. Con las habilidades sociales, ocurrirá lo mismo, se irán adquiriendo desde lo más sencillo a lo más complejo y será este hecho una aportación beneficiosa que podrán adquirir los alumnos con síndrome de Down a través de los diversos caminos de la danza.

La inclusión de las personas con síndrome de Down se basa en gran parte en el logro de unos niveles mínimos de independencia y autonomía personal que les permitan, en un futuro más o menos próximo, la consecución de una inclusión social e incluso laboral próspera. Todo programa educativo dirigido a personas que manifiestan este síndrome debe preparar al individuo para su futura inclusión en la sociedad y, por lo tanto, este objetivo ha de estar implícito en el quehacer educativo. Por ello, la danza no solo supondrá una herramienta de expresión y movimiento, sino que supone una disciplina en cuanto a comportamientos y actitudes ante diversas situaciones sociales, ya sea de forma individual, hacia sus compañeros, el maestro o el espectador.



En la danza orientada a la población con discapacidad, se alude a la danzaterapia que según Bosco (2000) se define como:

“Forma de psicoterapia en la que el terapeuta utiliza el movimiento y sus interacciones como elemento primario para conseguir efectos terapéuticos”.

Será este autor el que asegure que una de las características principales de esta modalidad será su finalidad inclusiva. Aunque será la Asociación Americana de Danzaterapia (ADTA) (1985) quien defina la danzaterapia como *“Uso terapéutico del movimiento hacia la integración psicológica, física y emocional del individuo”* esta modalidad consistirá en la interrelación entre los procesos físicos y mentales, lo que con lleva a que un cambio en la actitud corporal pueda conducir a un cambio en la psique. La danzaterapia mediante el trabajo cuerpo-mente posibilita al individuo el acceso a las fuentes de sus bloqueos y conflictos emocionales y explorar modos más sanos de expresión emocional.

Antonio Najarro (2016) bailarín y en ese entonces director del Ballet Nacional de España, propone que *“la danza es una herramienta perfecta de expresión, tanto para personas con discapacidad como sin ella. Ayuda a nivel musical y rítmico, a ubicarse en el espacio, a expresar sentimientos, a mantenerse en forma... usar nuestro cuerpo como herramienta de lenguaje es sumamente positivo para una persona con discapacidad”*. Será el bailarín quien manifieste la necesidad de una cultura más presente en todos los ámbitos teniendo en cuenta la inclusión de personas con diversidad funcional, proponiendo de este modo, programas de inclusión culturales en la sociedad.

Tanto Fernández como Najarro (2016) hacen hincapié en que este colectivo tiene serias dificultades debido a su baja autoestima, y tras poner en marcha un proyecto denominado “emociones” cuyo objetivo se basa en trabajar por el control y el bienestar sentimental de las personas con síndrome de Down; el bailarín observa y expone: *“la lección la recibimos nosotros que estamos todo el día ensayando frente al espejo, buscando la perfección en los cuerpos y de los movimientos. Estos chavales se desinhiben, bailan, son espontáneos... nos devuelven a lo que somos”*.

Por todo ello, podemos concebir la danza como un arte que no solo sirve como herramienta de trabajo físico y mental, sino que además será un camino de autoconocimiento que nos ayudará en la búsqueda de nuestro bienestar, así como de nuestra felicidad; creando lazos y favoreciendo la inclusión de modo que resulta una práctica beneficiosa para todo aquel que lo practique



independientemente de su capacidad física o intelectual. Siendo para las personas con diversidad funcional un camino de terapia pudiendo conducir a su mejora motora, conductual y emocional.

3.2 Diversidad funcional

A lo largo de la historia de la humanidad, son muchos los términos que se han creado para hacer referencia a la discapacidad. La modificación del término, así como sus diversas acepciones han pretendido eliminar las connotaciones negativas que estos pudiesen poseer con la finalidad última de eliminar aquellos conceptos que pudiesen resultar peyorativos para el colectivo al cual afectan.

En el año 2005 se crea el concepto “diversidad funcional” con la intención de desplazar el término “discapacidad”. La acuñación de un nuevo término surge con el objetivo de que terminológicamente, al igual que socialmente, se produzca el mayor grado de inclusión posible. Dicho término, teniendo en cuenta que todos los sujetos que componen una sociedad poseen diversas capacidades o funcionalidades propias y diferentes entre sí sin distinción alguna; se ajusta a la realidad en la que los individuos realizan algunas de sus funciones de manera diferente a la media de la población.

3.2.1 Síndrome de Down

En 1866 el médico británico John Langdon Haydon Down se erigió como la primera persona en describir las características clínicas que había observado en un colectivo concreto de personas con discapacidad intelectual. A pesar de desconocer sus causas científicas y como pionero en la investigación, la alteración genética que estamos presentando adoptó su nombre ya que fue el primer hombre en buscar una explicación natural para las anomalías congénitas.

No sería hasta el año 1959 cuando dos genetistas descubrieron en Estados Unidos que el trastorno genético respondía a una alteración cromosómica en el par 21. El síndrome de Down en la actualidad está considerada la alteración cromosómica más usual entre la población, tanto así que se estima como la causa más frecuente de discapacidad intelectual. Es tal su importancia en la historia puesto que está documentada como la primera alteración cromosómica hallada en el hombre desde el siglo XIX.



3.2.1.1 Concepto y etiología

El Síndrome de Down es un trastorno genético y congénito causado por una cromosomopatía (copia extra del cromosoma 21 o una parte del mismo) también conocido como Trisomía del cromosoma 21. Con el vocablo síndrome se pretende destacar que los individuos afectados presentan un conjunto de diversos síntomas cognitivos, fisonómicos y médicos entre otros.

El síndrome de Down es el resultado de una anomalía cromosómica en la cual las células del organismo poseen 47 cromosomas en lugar de 46. El cuerpo humano contiene 46 cromosomas (estructura que contiene el ADN) distribuidos en 23 pares; uno de estos pares es el encargado de determinar el sexo del sujeto, mientras que los 22 restantes se numeran en orden en función de su tamaño de mayor a menor y en orden descendente. Esto es esencial para comprender que el síndrome de Down en su par 21, en lugar de poseer un par de cromosomas, se encuentra alterado y posee una trisomía lo que provoca una anomalía. A consecuencia de dicha alteración, se produce un aumento en las copias de genes en el cromosoma 21 lo que supone un desorden en el programa de expresión de diversos genes en diferentes cromosomas. Será este desequilibrio el que produce modificaciones en el desarrollo y función del organismo humano.

El Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) es un manual que contiene descripciones, así como síntomas, clasificaciones y criterios para el diagnóstico de trastornos mentales. En citado documento, el término síndrome de Down está recogido dentro del apartado que responde a los Trastornos del desarrollo Neurológico en el apartado de discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual). El DSM-V define la discapacidad intelectual como un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual, así como en el comportamiento adaptativo en los tres dominios: conceptual, social y práctico. Para que se pueda realizar un diagnóstico fiable se deben cumplir los tres criterios que se exponen a continuación:

1. Deficiencias de las funciones intelectuales (se han de confirmar mediante evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas).
 - a. Razonamiento.
 - b. Resolución de problemas.
 - c. Planificación.
 - d. Pensamiento abstracto.
 - e. Juicio.
 - f. Aprendizaje académico.



- g. Aprendizaje a partir de la experiencia.
2. Deficiencias del comportamiento adaptativo que impiden el cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales en cuanto a la autonomía personal y la responsabilidad social. Que, sin apoyo continuo, limitan el correcto funcionamiento en actividades de la vida cotidiana (una o más de ellas).
 3. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el periodo de desarrollo.

En cuanto a las causas que producen el síndrome de Down, existen tres variaciones genéticas que lo causan. Pueschel (2002) cita que la división defectuosa de las células puede ocurrir en tres periodos diferentes: en el espermatozoide, en el ovulo o a lo largo de la primera división celular tras la fertilización. El autor asegura que entre el 20 y el 30% de los casos en los que un individuo presenta síndrome de Down, el cromosoma extra del par 21 proviene de la división incompleta de una célula del espermatozoide, mientras que el 70 y el 80% de los casos proviene de la división defectuosa que se produce en el ovulo.

Tras estas pesquisas, podemos diferenciar tres formas de trisomía 21:

- **Trisomía libre o simple (trisomía 21):** La anomalía cromosómica se produce debido a un exceso de material genético en el par 21. Afecta a todas las células del organismo que presentan 47 cromosomas en vez de 46, tres de los cuales serán 21. En este caso, todas las células serán idénticas. La trisomía libre o simple es la forma más frecuente de síndrome de Down, Cunningham (1999) alude que estudios demuestran que su incidencia se encuentra entre el 90 y 95% de los casos.
- **Trisomía mosaico:** El concepto mosaicismo se emplea para describir la presencia de más de un tipo de célula en un sujeto. En este tipo de trisomía, el error se ha ocasionado en una de las primeras divisiones celulares. En este caso, el cromosoma extra 21 se halla presente en algunas, pero no en todas las células del individuo que tras nacer, algunas de sus células presentarán 47 cromosomas a excepción de otras que presentarán 46. En esta situación, la gama de problemas físicos puede variar según la proporción de células portadoras del cromosoma 21. Su incidencia corresponde entre el 1 y 2% de los casos.
- **Trisomía por traslocación del cromosoma 21:** En este tipo de trisomía, los individuos poseen células que contienen 46 cromosomas. Fernández y Buceta (2003) indican que no se triplica el cromosoma 21, sino que solo lo hace uno de sus segmentos, en otras palabras, existen dos cromosomas del par 21 completos más un trozo de un tercer cromosoma 21



que se encuentra pegado o adherido a otro cromosoma de otro par, generalmente el 14 pudiendo encontrarse también en el 13, 15 o 22.

Por lo general, los efectos orgánicos de la traslocación suelen ser semejantes a los de la trisomía simple; aunque lo destacable de esta variante, es que los padres se comportan como portadores y es en este caso cuando puede existir una mayor probabilidad de síndrome de Down en futuros hijos. Este tipo de trisomía es poco frecuente con una incidencia de entre el 3 y 4% de los individuos.

Tras analizar los diversos tipos de trisomía que se pueden dar, y a pesar de las teorías que se han desarrollado a lo largo del tiempo, actualmente no se sabe a ciencia cierta cual es la causa que origina el síndrome de Down. Comes (2008) alude a las investigaciones de Pueschel (1991), quien determina que las anomalías hormonales pueden ocasionarse debido a la exposición a radiaciones, agentes químicos, deficiencias vitamínicas, infecciones víricas, problemas inmunológicos, la predisposición genética o factores hereditarios. Siendo la edad materna un factor de riesgo a partir de los 35 años.

Según Antonio Daniel Fernández (2015) es destacable que no existen factores durante el periodo de embarazo que contribuyan a la aparición de anomalías en el feto, por lo que numerosos autores están de acuerdo en que son múltiples los factores etiológicos que interactúan entre sí y que dan lugar a la aparición de la trisomía en el par 21. El autor, insiste en que se desconocen las causas exactas de cómo se relacionan entre sí los factores etiológicos, por lo que se habla de posibles causas y cuanto más temprana sea la aparición de la célula mayores dificultades se presentarán.

En la actualidad, la investigación genética aún no ha avanzado lo suficiente como para poder determinar un tratamiento eficaz para la prevención del síndrome de Down; sin embargo, una intervención adecuada y sobre todo una atención temprana, se antojan primordiales e irremplazables para la estimulación del aparato sensorial y motor del individuo, la creación de un contexto óptimo para su aprendizaje y contribuir al mayor desarrollo de las capacidades y aptitudes del sujeto será esencial.

3.2.1.2 Características generales

Es necesario destacar que no existen grados de síndrome de Down, por lo que la anomalía no puede afectar del mismo modo a todo el colectivo que lo padece, ya que la alteración puede ser



muy variable. Todos los sujetos compartirán unas características comunes que permiten su diagnóstico, pero el grado de afección será versátil.

Características físicas

Escribá (2002) indica que los rasgos físicos de todos los seres humanos vienen determinados en gran cantidad por su genoma. Por ello, los niños que presentan síndrome de Down tendrán ciertas similitudes físicas con sus progenitores biológicos, al igual que el resto de los individuos; puesto que son éstos quienes nos otorgan sus genes. Pero a pesar de sus semejanzas con sus antecesores, compartirán rasgos comunes con todos aquellos sujetos afectados por la trisomía 21 a causa del material genético extra.

Los cambios físicos que se producen en las personas con síndrome de Down se producen desde la infancia y serán más notables a lo largo de la etapa de crecimiento. Dichos cambios se producirán dando lugar a unas características físicas comunes y propias como son:

- Menor peso del cerebro, entre un 30-50%. Con un perímetro craneal en los límites inferiores de la normalidad (46-52 cm).
- Braquicefalia, es decir, un aplanamiento de la parte posterior de la cabeza. Y pliegue nuchal.
- Cara y nariz planas y en el caso de ésta última, de menor tamaño y con la raíz nasal aplanada. Bajo desarrollo óseo del tercio medio del rostro.
- Alteraciones en la hormona de crecimiento, es decir, Talla baja. Siendo entre los hombres entre 1,45 y 1,65 cm y entre las mujeres entre 1,38 y 1,60 cm. Con tendencia a la obesidad.
- Hipotonía muscular e hiperlaxitud ligamentosa que pueden influir en el retraso de la adquisición de habilidades motoras. Músculos más relajados y menos fuertes de lo habitual dificultando su control.
- Macroglosia. La boca será relativamente de un tamaño menor por lo que la lengua será de mayor tamaño del habitual.
- Maxilares y boca con mala oclusión dental, lo que puede causar que respiren por la boca. Los problemas de respiración podrán afectar el desarrollo de las mejillas, así como la capacidad pulmonar.
- Microdoncia total. Dientes de menor tamaño del habitual.



- Paladar ojival. Un paladar alto y estrecho que podría causar limitaciones en los movimientos de la lengua a la hora de producir el habla.
- Diástasis de músculos abdominales. Alteración en la pared abdominal producida a causa de una separación producida de la línea alba (línea media del cuerpo) en los músculos rectos de la zona del abdomen, que causa debilidad en la zona central de la pared abdominal.
- Genitales hipotróficos, es decir, de menor tamaño.
- Hendidura palpebral lo que conlleva una separación de los párpados y epicanto que supone un pliegue de la piel en el ángulo interno de la abertura palpebral (ojos rasgados o almendrados).
- Displasia del pabellón auricular. Malformaciones en el primer y segundo arco branquial cuya anomalía puede ir asociada a la malformación del oído medio y alteraciones de la mandíbula. Orejas displásicas y de baja implantación.
- Clinodactilia del 5º dedo, es decir, desviación anómala con respecto al resto de los dedos y braquidactilia o dedos cortos en manos y pies presentando manos pequeñas y cuadradas con metacarpianos y falanges cortas. También pueden presentar huellas dactilares atípicas y extremidades más cortas.
- Hendidura entre el primer y segundo dedo del pie que produce un aumento de la distancia entre ellos.
- Pliegue palmar transversal. Pliegue único que se extiende en la palma de la mano y que se forma debido a la fusión de los dos pliegues palmares.
- Pelo liso y laceo y cuello corto.
- Piel redundante en la región cervical. Puede producirse cutis amoratado de predominio en las extremidades inferiores. Piel más seca e hiperqueratósica o engrosamiento de la capa externa de la piel y dermatitis seborreica.
- Estrabismo. Desviación de la línea visual de los ojos de modo que los ejes visuales no poseen un enfoque en la misma dirección.
- Pelvis displásica. Desarrollo anormal de la pelvis.

Alteraciones clínicas.



Además de un aspecto físico característico y distintivo, este colectivo posee con frecuencia problemas estrechamente relacionados con la salud. Fernández y Buceta destacarán como las más dominantes la hipotonía y las cardiopatías. Sin embargo, otros autores como Hübner, M.E., Ramírez, R. y Nazer, j. (2005) estiman que las patologías que aparecen con mayor frecuencia en este colectivo son:

- Problemas gastrointestinales con atresia duodenal (primera parte del intestino delgado desarrollada anómalamente). Páncreas anular que se puede estrechar en el duodeno y producir un bloqueo en el flujo de comida hacia el resto de los intestinos. Enfermedad de Hirschprung (obstrucción en el intestino grueso producido por un movimiento muscular deficiente en el intestino). Estenosis anal o estrechamiento del extremo del conducto anal por donde se expulsan las heces.
- Dificultades de succión debido a la macroglosia.
- Retraso en el desarrollo psicomotor debido a la hipotonía y movimientos estereotipados
- Cardiopatías congénitas.
- Anomalías en el sistema inmune. Leucemia aguda linfocítica y no linfocítica.
- Hipoplasia o mineralización deficiente del esmalte en la formación de los dientes y anomalías dentales frecuentes.
- Apnea obstructiva del sueño.
- Menor peso y tamaño del cerebro, cerebelo y tronco cerebral debido a un menor número de células.
- Retraso en la mielinización provocando un desarrollo más lento e incompleto del sujeto.
- Pérdidas auditivas debido a la forma de la oreja, infecciones y menor tamaño del cráneo con alteraciones en la recepción y respuesta de señales acústicas provocando un proceso de estímulos auditivos más lento.
- Problemas visuales con alteraciones en el iris, estrabismo, miopía o hipermetropía y cataratas.
- Hipotonía, falta de equilibrio, poca habilidad para ejecutar secuencias rápidas de movimientos, retraso en el proceso de andar llegando a producirse este hecho alrededor



de los 3 a 5 años. Desarrollo psicomotor tardío y lentitud y torpeza motora, tanto en la motricidad fina como gruesa.

- Gran elasticidad.
- Dificultades para dar respuestas verbales con posibles alteraciones en el lenguaje: disfemia (tartamudez), errores morfológicos y alteraciones pragmáticas.

Características intelectuales y cognitivas

La discapacidad intelectual en el síndrome de Down afecta a los individuos en un grado ligero o moderado (Flórez, 1999). Puesto que existe una anomalía cromosómica, es normal que se produzcan alteraciones tanto estructurales como funcionales en el sistema nervioso central de los individuos, que causará diversos grados de disfunción cognitiva y neurológica dependiendo de la persona. La disminución en la diferenciación y maduración del cerebro asociada a una leve displasia cortical da como resultado una menor producción de neuronas contribuyendo a que se produzca un tardío desarrollo cerebral.

En cuanto al desarrollo de las primeras habilidades, los sujetos con síndrome de Down presentan un desarrollo similar al resto de la población, pero a pesar de ello, presentan algunas diferencias sutiles en cuanto al medio que les rodea. Estas diferencias suponen un ítem que influirá sobre el desarrollo de habilidades sociocognitivas como el reconocimiento de las emociones, la teoría de la mente y la empatía. Estas diferencias, puede que influyan del mismo modo en el desarrollo del lenguaje lo que es esencial en el desarrollo del funcionamiento interpersonal que se llevará a cabo en un desarrollo posterior.

Algunas de las características cognitivas que podemos apreciar en las personas con síndrome de Down son:

- Presentan discapacidad intelectual que puede ser desde leve a moderada.
- Dificultad para mantener la atención durante periodos largos de tiempo y dificultad para generalizar lo que aprenden precisando de mayor tiempo para la adquisición del aprendizaje y responder a determinados estímulos.
- Complicaciones para entender y seguir varias instrucciones de manera simultánea.
- Lentitud a la hora de procesar y codificar información.



- Dificultad a la hora de realizar procesos de abstracción.

Según Comes (2008) algunas de las características intelectuales y cognitivas que el colectivo con síndrome de Down presenta son:

- Desarrollo intelectual
 - Mayor tenacidad en la acción y menor inhibición de los estímulos.
 - Memoria a corto plazo con escasa capacidad para procesar información sensorial y organizarla en forma de respuesta y memoria a largo plazo con dificultad para almacenar y recuperar información.
 - Menor dificultad en las actividades visuales que auditivas ya que éstas exigen más competencia representativa y requieren de memoria explícita para llevarse a cabo.
 - Expresión verbal correcta, pero con una pobre comprensión léxica e insuficiente organización gramatical.
- Desarrollo cognitivo
 - Atención inestable y dispersa.
 - Dificultades en el desarrollo de la representación mental y conexión entre acción-representación.
 - Tendencia a aprendizajes lineales y rígidos.
 - Tendencia a la superación de los conflictos a nivel perceptivo y una clara manifestación de dificultades a nivel representativo.
 - Modalidades de resolución de problemas cognitivos caracterizados por insuficientes combinaciones lógicas y representativas.

Características socioafectivas

La comunicación interpersonal es una parte imprescindible de la actividad del ser humano. El hombre es un ser social por naturaleza y el discurso de nuestras vidas y la calidad de éstas están determinados por nuestras habilidades sociales.



Al hablar de habilidades sociales hacemos alusión a las emociones como reacciones psicofisiológicas que representan diversos modos de adaptación del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo. Estos “estados” que experimentan los individuos son los que le mueven a conseguir objetivos en la vida y por ello, debemos expresarlas y comunicarnos a través de ellas. Las personas con síndrome de Down tendrán ciertas dificultades a la hora de poner en práctica este hecho puesto que la patología produce una deficiencia en el lenguaje expresivo.

Por ello, cada persona que presente este síndrome poseerá una personalidad propia y diferente al igual que el resto de los individuos, pero en ellos se destacarán aspectos como los siguientes:

- Son personas sociables, afectuosas y cariñosas por lo que alcanzan un buen grado de adaptación social.
- Poseen menor capacidad de inhibición.
- Tienen escasa iniciativa.
- Mantienen conductas persistentes de resistencia al cambio lo que conlleva una inflexibilidad mental.
- Sienten una gran gratificación sintiéndose útiles en diferentes tareas en su vida diaria.
- Alteraciones en la educación sexual que pueden afectar al campo social.
- Tendencia a la dependencia.
- Menor capacidad de respuesta y reacción frente al ambiente.
- Dificultad para cumplir tareas prefiriendo en ocasiones eludirlas.
- Efusividad relacionada con el buen humor y rabietas en el estado contrario.
- Fácil incorporación a entornos sociales normalizados.
- Aprendizaje más sencillo por imitación o modelamiento.

Autores como Ruíz (2004) sostienen que:

“Esa riqueza emocional queda reflejada también en la enorme variedad de personalidades y temperamentos que aparecen entre las personas con síndrome de Down. La personalidad recoge los patrones típicos de conducta que caracterizan la



adaptación del individuo a las situaciones de la vida, de ahí que encontremos personas con síndrome de Down impulsivas y reflexivas, sociables y reservadas, reposadas e inquietas, introvertidas y extrovertidas”.

Por ello, se ha de dar respuesta a las necesidades de este colectivo ofreciendo una atención temprana e individualizada para paliar los posibles déficits en las habilidades sociales que se puedan presentar, así como en otros ámbitos. Se considerará necesario realizar un estudio de cada individuo para lograr realizar una intervención lo más ajustada posible a sus necesidades, para contribuir de este modo a un mayor desarrollo de sus capacidades; para que de este modo puedan desarrollar correctamente sus habilidades sociales y que éstas les permitan el mayor grado de inclusión en la sociedad actual.

Y como expone Rossel (2004) es necesario estar alerta a todas las situaciones ambientales que puedan favorecer o deteriorar la vinculación afectiva ya que son éstas las que pueden estimular o entorpecer el desarrollo normal de un niño con síndrome de Down.

3.2.1.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje.

La inteligencia es un proceso dinámico que permanece en cambio de forma constante, siendo ésta la capacidad que posee el ser humano para transformar sus estructuras de pensamiento con la finalidad última de adaptarse al entorno en el que se desenvuelve el individuo.

Fernández y Buceta (2003) establecen como ciertas características específicas en las personas con síndrome de Down que afectan su proceso de enseñanza-aprendizaje como pueden ser la presencia de retraso en su edad cognitiva con relación a su edad cronológica, lentitud en la capacidad cognitiva en sus creaciones y en su modo de adquirir y procesar la información.

Por ello, podemos afirmar que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con trisomía 21 se suceden ciertas dificultades estrechamente relacionadas con las características y alteraciones clínicas que se han abordado anteriormente y que algunas de sus dificultades durante este proceso son:

- Lentitud en el funcionamiento de sus circuitos cerebrales que repercute en la adquisición y progreso de los aprendizajes, siendo estos más lentos de lo habitual. Por lo que precisan de mayor cantidad de tiempo para la adquisición del aprendizaje, estimando necesario de este modo un mayor empleo de repeticiones, ensayos y ejemplos; siendo estos últimos llevados a la vida cotidiana para una mayor comprensión de los mismos.



- Proceso de consolidación de la información más tardío, puesto que su proceso de aprendizaje es más lento y diferente al proceso que presenta el resto de la población. Por ello, precisan de más tiempo para la adquisición de conocimientos y alcanzar los contenidos curriculares propios de su etapa educativa.
- Inestabilidad en la consolidación del aprendizaje, es decir, presentan un aprendizaje frágil expuesto a constantes cambios.
- Presentan escasa iniciativa, bajos niveles de actividad y poca tendencia a la exploración. Por lo que precisan de estímulos educativos para desarrollar al máximo sus capacidades.
- Poseen una menor capacidad de acción-reacción a la hora de inhibir su conducta en el aula.
- Falta de iniciativa para pedir ayuda si se les presenta alguna dificultad y falta de motivación y perseverancia en cuanto a la realización de tareas.
- Escasa autonomía personal.
- Pensamiento instrumental peor desarrollado afectando a la capacidad de resolución de problemas.
- Mayor facilidad de aprendizaje a través de su percepción visual apoyados en signos, imágenes o estímulos visuales.
- Gran capacidad de observación e imitación que facilita la adquisición de nuevas estructuras de aprendizaje.
- Conductas tenaces y persistentes que ayudan a la constancia en el proceso de aprendizaje.

Miñán-Espigares (2001) a la hora de establecer unas necesidades educativas que afectan a este colectivo, establece dos niveles de diagnóstico. El nivel 1 se corresponderá con aquellos aspectos que hacen que el individuo se sienta valorado y apreciado por los demás (sentirse escuchado, entendido, que su círculo le hable y confíe en él y se sienta capaz de desarrollar su propia historia). El nivel 2 se refiere a aquel en el cuales las conductas están relacionadas con la precisión de ayuda y apoyo (donde el individuo precisa de ayuda para focalizar su atención y supervisión en el trabajo, proporción de responsabilidades y ayuda a lo largo de una actividad).

Fernández y Buceta (2003) recogerán diversas características que las personas con síndrome de Down presentan a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos autores estiman



necesarias a tener en cuenta a la hora de desarrollar un programa educativo que se adapte a las necesidades de este colectivo. Estas características serán las siguientes:

- Dificultades para el trabajo de forma independiente sin recibir atención específica e individual.
- Problemas de percepción auditiva que afecta al procesamiento de la información y formulación de respuesta a las órdenes recibidas.
- Dificultad a la hora de llevar a cabo varias órdenes seguidas debido a la pobre memoria auditiva secuencial.
- Dificultad en el lenguaje expresivo.
- Problemas en la motricidad tanto gruesa como fina.
- Rigidez mental con poca aceptación a los cambios repentinos en las actividades que se puedan presentar.
- Falta de concentración.
- Preferencia por el juego individual en vez de grupal.
- Dificultades en los procesos de activación, conceptualización y generalización.
- Dificultades de comprensión en cuanto a instrucciones, planificación de estrategias y resolución de problemas.

Por todo ello, y teniendo en cuenta todos los factores expuestos anteriormente, es necesario conocer a fondo las necesidades de cada individuo; puesto que, de este modo, se llevará a cabo un trabajo personalizado que responda a todas las necesidades del alumnado. Siendo de este modo un apoyo a la hora de construir nuevas estructuras de aprendizaje que favorezcan el máximo desarrollo del alumno, potenciando sus cualidades y paliando las dificultades que se vayan desarrollando durante su etapa educativa. Un trabajo continuo y conjunto de la escuela y la familia contribuirán al máximo desarrollo del potencial del individuo.



3.3 Habilidades para la vida.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993) propuso una iniciativa internacional para la educación en habilidades para la vida en las escuelas con la intención de transmitir una serie de destrezas reseñables en el desarrollo de la competencia psicosocial de los niños. La finalidad última de esta iniciativa consiste en otorgar al individuo una serie de destrezas que le permita afrontar las exigencias y desafíos de la vida diaria que se les puedan presentar a lo largo de su vida; con la intención de que cada persona tenga la capacidad de vivir una vida más sana y plena.

Estas habilidades para la vida son un componente central de la calidad de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Serán 10 las destrezas que se trabajarán y se dividirán en tres bloques:

- **Habilidades emocionales**
 - **Empatía:** Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Ponerse en el lugar de otra persona siendo capaz de entender la situación y los sentimientos que ésta está experimentando.
 - **Manejo de emociones y sentimientos:** Aprender a desenvolverse en el mundo de las emociones y sentimientos con la finalidad de lograr una mayor sintonía con el propio mundo afectivo y el del resto de los individuos.
 - **Manejo de tensiones y estrés:** Supone aprender a identificar las fuentes de tensión y estrés en la vida diaria, saber reconocer cómo se manifiestan y encontrar recursos para eliminarlas o compensarlas de forma saludable.

- **Habilidades sociales**
 - **Comunicación asertiva:** capacidad de expresar con claridad lo que el propio individuo piensa, siente o necesita teniendo en cuenta los derechos, sentimientos y valores de los otros participantes. El individuo será capaz de comunicarse con sus iguales conociendo sus opiniones, derechos, sentimientos y necesidades respetando las de todo el que le rodea.
 - **Relaciones interpersonales:** capacidad para establecer y mantener relaciones que estén basadas en el respeto, la igualdad y la autenticidad de ambas partes, sabiendo identificar si la relación que establece con otros individuos es fuente de bienestar o en cambio resulta perjudicial.



- **Manejo de problemas y conflictos:** capacidad para saber reconocer los problemas para posteriormente tratarlos, asumirlos como una oportunidad de cambio y transformación.
- **Habilidades cognitivas**
 - **Autoconocimiento:** conocimiento de uno mismo que se obtiene a raíz de reconocerse a uno mismo como persona individual con sus cualidades propias y particulares.
 - **Toma de decisiones:** capacidad para actuar proactivamente para establecer el rumbo de vida que se desee, hacer que las cosas sucedan y no limitarse a dejar que ocurran.
 - **Pensamiento creativo:** capacidad del individuo para discurrir cosas nuevas, relacionar lo conocido con alternativas innovadoras y actuar de forma diferente a los esquemas de pensamiento y conducta habituales. Se ha de usar la razón y los sentimientos o emociones que permitan al sujeto ver la realidad desde perspectivas que le ayuden a crear o emprender nuevos caminos con originalidad.
 - **Pensamiento crítico:** capacidad para observar experiencias e información y llegar a conclusiones de elaboración propia. Permite al individuo plantearse diversas cuestiones, y le lleva a investigaciones permitiéndole así llegar a procesos de reflexión que le conduzcan a obtener sus propias conclusiones alternativas.

3.3.1 Tolerancia a la frustración

Entendemos como tolerancia a la frustración la capacidad que posee el individuo para afrontar los eventos adversos y limitaciones que se pueden presentar a lo largo de su vida limitando su respuesta ante dichos contratiempos. Es una habilidad que permite al sujeto controlar respuestas impulsivas ante situaciones difíciles, hostiles o estresantes que le puedan causar molestias e incomodidades.

La frustración se define como un fenómeno natural en la vida y que es inherente al ser humano, ésta surge cuando el individuo se enfrenta a un bloqueo o impedimento fruto de no lograr un deseo planeado para satisfacer una necesidad. De este modo, este sentimiento se encuentra



estrechamente relacionado con otros de carácter negativo como son el miedo, la ira o la tristeza pudiendo provocar sentimientos de ansiedad y desesperación.

La frustración podrá manifestarse de diversas formas y por diversos motivos, por ello según Marta Guerri (2021) podemos diferenciar distintos tipos:

- **Frustración de aproximación:** ocurre cuando el individuo se encuentra sumido en una indecisión ante alguna circunstancia que puede provocar sentimientos tanto positivos como negativos de forma equitativa.
- **Frustración por evitación:** Se da cuando el individuo trata de evitar algo huyendo de dos aspectos negativos evitando las dos circunstancias que se pueden dar.
- **Frustración de compatibilidad:** Sucede cuando el individuo se encuentra entre dos aspectos positivos incompatibles entre sí.
- **Frustración muro:** Aparece cuando el individuo se encuentra ante sí con una barrera o muro que le impide avanzar.

Por otro lado, Rocío Penas (2022) identifica dos tipos de frustración que se encuentra relacionados con el locus de control siendo estas:

- **Frustración con locus de control interno:** Relacionada directamente con la influencia que el individuo puede ejercer sobre la situación en la que se encuentra.
- **Frustración con locus de control externo:** Cuando el individuo no puede ejercer influencia sobre la situación y no puede hacer nada por modificarla.

No solo podremos encontrar diversas formas en las que la frustración de un individuo puede manifestarse, sino que además ésta podrá ocurrir en diversas áreas de la vida cotidiana del sujeto. De este modo, y relacionado directamente en el modo en que este sentimiento se manifiesta podemos diferenciar diferentes grados de expresión:

- **Alta tolerancia a la frustración:** capacidad del individuo para sobrellevar o hacer frente a las situaciones que no se ajusten a sus deseos y necesidades. El sujeto ante los problemas puede sentir contrariedad o malestar, pero esto no le impedirá continuar con la búsqueda de sus objetivos.
- **Baja tolerancia a la frustración:** sucede cuando el individuo posee un pensamiento rígido y poco flexible que no le permite adaptarse al cambio previamente no planificado.



Por otra parte, como se ha mencionado anteriormente, la frustración activa en el ser humano diversos mecanismos de defensa siendo en gran medida un mecanismo reflejo surgiendo de forma involuntaria. Según Amaya Terrón (2012) los mecanismos más habituales son:

- **Ansiedad:** actuando con impaciencia y conductas repetitivas nerviosas.
- **Racionalización:** cuando se encuentran razones lógicas inexistentes que justifiquen la conducta del individuo que aceptará como verdaderas.
- **Proyección:** reacción defensiva proyectada hacia el entorno del individuo de forma inadecuada, el cual descarga su ira atribuyendo a otros sus impulsos.
- **Identificación:** cuando el individuo se identifica con características de otro al que admira pudiendo copiar sus conductas o habilidades.
- **Sustitución:** cuando el individuo no es capaz de alcanzar un objetivo y decide dejar de esforzarse por ello sustituyéndolo por otro en el cual sobresalga.
- **Evasión:** el individuo se siente fracasado, y por ello, abandona la lucha por lograr su objetivo
- **Agresión:** puede ser verbal o física.
- **Huida y retirada:** cuando el individuo siente que se le ha restringido su meta y prefiere retirarse debido a la imposibilidad de liberar su frustración a través de la agresión evitando las consecuencias que esta le traería.
- **Presión:** cuando el individuo trata de evitar sucesos negativos lo cual le puede conducir a experimentar un estrés mayor que el propio suceso.

Sin embargo, Marta Guerri (2021) añadirá la presión como un mecanismo más de defensa alegando que el individuo ante la presión que le provocan ciertos sucesos siente incapacidad para poder afrontarlos y gestionarlos.

Al mismo tiempo, podemos diferenciar diversos factores que pueden causar una baja tolerancia a la frustración como pueden ser:

- **El entorno o condiciones sociales:** las condiciones sociales y culturales que determinan a una persona afectan a su funcionamiento y sus relaciones interpersonales.
- **Problemas de expresión emocional:** dificultades para identificar y expresar las emociones negativas debido a un vocabulario restringido.



- **Déficit de autocontrol** en patrones a seguir.
- **Temperamento:** donde influye la naturaleza interna y externa de cada individuo.
- **Percepción errónea del entorno** o interpretación errónea de señales.
- **Ausencia de autocontrol**

Por todo ello, la problemática no nace en las situaciones del entorno del individuo, sino en la forma en que éste las afronta; por lo que se antoja esencial que la tolerancia a la frustración se trabaje tanto en la en el día a día de la vida cotidiana como en el ámbito educativo. Su objetivo final ha de ser el de lograr formar individuos que se desarrollen plenamente emocionalmente y de la forma más equilibrada posible.

En cuanto a las personas con síndrome de Down, la dificultad para la comunicación lingüística que poseen puede contribuir a limitar la expresión de las propias emociones. Flórez (1999) afirma que en ciertas ocasiones este colectivo presenta mayor dificultad para regular e inhibir sus conductas, razón por la que el control sobre la manifestación externa de sus emociones disminuye. Los individuos se mostrarán con mayor frecuencia espontáneos y directos a la hora de expresar sus emociones.

Frecuentemente los sujetos con síndrome de Down sufren situaciones de bloqueo en las cuales no son capaces de tomar una decisión o responder a una situación, lo que les conduce a momentos de ansiedad y tensión. Estas características, entre otras, propias de su personalidad, junto con las comentadas en apartados anteriores; harán que este colectivo se muestre más vulnerable a la frustración, pudiendo ser ésta un sentimiento recurrente en su vida cotidiana y que lleve al sujeto a situaciones de malestar e incomodidad en su día a día.

Por esta razón se han de buscar alternativas que ayuden al individuo a conocer y aprender a gestionar sus emociones con la finalidad última de minimizar los efectos que una baja tolerancia a la frustración pueda provocar en ellos. Por lo que, en base a este documento, se recomienda la danza como un instrumento que contribuya al trabajo de este sentimiento y que a través del cuerpo como vehículo de expresión de emociones se logren paliar los efectos de la frustración logrando tras las sesiones de danza un bienestar físico y emocional de los individuos.



3.3.2 Autoestima

Podemos definir la autoestima como el conjunto de percepciones, pensamientos, habilidades, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamientos dirigidos hacia uno mismo, su manera de ser, las características físicas y corporales y el carácter. Siendo la autoestima la evaluación perceptiva del propio individuo, contribuyendo de este modo a constituir la base de la identidad personal del mismo.

Según Mejía, Pastrana & Mejía (2011) la autoestima es considerada como la valoración propia que el individuo tiene de sí mismo. Ésta comprende emociones, pensamientos, sentimientos, experiencias y actitudes que el sujeto acopia a lo largo de su vida. Por lo que la autoestima influye en el estado de ánimo, el compromiso y la iniciativa que el individuo presenta en el momento de realizar ciertas actividades que precisa o desea hacer (Martínez, 2010).

La autoestima se desarrolla en base a la interacción humana, donde el individuo puede evolucionar personalmente a través de los éxitos y reconocimientos que va adquiriendo a lo largo de su vida desde la infancia, donde la relación con personas significativas contribuye a su evolución o involución. Es tanta la importancia de la autoestima en el individuo que autores como Maslow, citado por Santrock (2002) establece que la mayoría de las personas que no desarrollan un alto nivel de ésta, nunca llegan a autorrealizarse.

Por ello, autores como Branden, en Mézerville (2004) expone lo siguiente:

“La autoestima está configurada por factores tanto internos como externos. Entiendo por factores internos, los factores que radican o son creados por el individuo (ideas, creencias, prácticas o conductas). Entiendo por factores externos los factores del entorno: los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, las personas significativas para nosotros, las organizaciones y la cultura”.

En cuanto a la configuración de la autoestima, influirán diversos elementos. Según La psicóloga Sonia Castro (2022) compartiendo opinión con otros autores como Martínez (2010) establecen una serie de componentes que se dividen de la siguiente manera:

- **Componente cognitivo:** hace referencia a lo que pensamos sobre nosotros mismos incluyendo la opinión, ideas y creencias que el individuo tiene de su propia personalidad y conducta en diferentes ámbitos de su vida.



- **Componente afectivo:** se trata de un juicio creado en base a lo que sentimos, las cualidades personales y la respuesta afectiva ante la percepción de uno mismo.
- **Componente conductual:** referido a todo aquello que desempeña el individuo, sus decisiones e intenciones en el momento de actuación acorde a sus propias opiniones.

Al igual que podemos identificar una serie de componentes o dimensiones, también es posible que podamos reconocer ciertos factores que puedan contribuir a su aparición. La biblioteca práctica de comunicación (2002), propone que cada individuo presenta varios factores que pueden intervenir en su desarrollo siendo éstos un punto tanto positivo como negativo. Estos factores serán los siguientes:

- **Vinculación:** el individuo posee la necesidad de relacionarse con sus iguales puesto que es un ser social por naturaleza. Estas relaciones pueden darse en los diferentes entornos como pueden ser el familiar, social, educativo o laboral por ello, el sujeto precisa sentirse parte de algo y requiere sentirse importante. En este último término intervendrán la seguridad, comprensión, aceptación, afecto, escucha e inclusión que la persona reciba de sus iguales.
- **Singularidad:** donde el individuo precisa sentirse especial e individual sin que se tengan en cuenta las similitudes que comparta con personas de su entorno. El sujeto necesita un lugar donde pueda expresarse libremente empleando la imaginación y creatividad distinguiéndose del resto a través de sus contribuciones.
- **Poder:** la creencia que posee el individuo sobre sus propias capacidades, así como su potencial para lograr todo aquello que éste se proponga. Este factor estará estrechamente relacionado del mismo modo con el autocontrol que el sujeto puede ejercer sobre sí mismo en situaciones que puedan producirle irritación, agobio o frustración.
- **Pautas o modelos a seguir:** donde serán de especial relevancia el apego a ciertas personas que el individuo haya experimentado a lo largo de su infancia, y por lo cual ha establecido una serie de patrones éticos, valores, hábitos y creencias que estas personas le han transmitido. Serán el orden y las reglas factores esenciales que permitan al sujeto la planificación, organización de su tiempo y la resolución de conflictos.

Tras todas estas directrices, podemos concluir que tras una serie de factores que se dan en diversas dimensiones la autoestima es esencial en la vida del hombre y su salud mental. Pero no solo esto, si no que el desarrollo de una autoestima positiva es imprescindible en la vida del individuo y su



bienestar. Con esta afirmación, según Eugenio Pardo (2018) podemos diferenciar cuatro tipos de autoestima:

- **Autoestima alta, sana o equilibrada:** en la cual el individuo se siente satisfecho puesto que le permite ser consciente de su valía, capacidades y enfrentarse a los inconvenientes que se le puedan presentar de forma resolutiva. Es el grado de autoestima que debería poseer toda persona para su bienestar.
- **Autoestima sobreelevada. Narcisismo:** el individuo carece de humildad creyéndose mejor que el resto de sus iguales en todos los ámbitos.
- **Autoestima media:** el individuo se sentirá valioso en mayor o menor medida dependiendo la situación en la que se encuentre.
- **Autoestima baja:** en ella el individuo no se siente como un ser valioso ni posee un juicio objetivo y positivo acerca de sí mismo.

Por otra parte, cabe destacar que las personas con diversidad funcional poseen mayores dificultades a la hora de construir su autoconcepto lo que puede llevar al individuo a infravalorarse dando lugar al desarrollo de una baja autoestima. Por ello, es necesario ayudar a este colectivo a aceptar sus limitaciones y potenciar sus capacidades con la finalidad de contribuir a su máximo desarrollo posible; dotando al sujeto de herramientas que le permitan aumentar su autoestima con la intención de favorecer su bienestar y desarrollar personas sanas y felices.

Ocasionalmente, la razón por la cual las personas con síndrome de Down poseen una baja autoestima no es debido a su diversidad funcional sino a todas aquellas actividades que no puede realizar del mismo modo que sus iguales. Por ello, será necesario llevar a cabo un programa de estimulación y aprendizaje que dote al individuo de seguridad y autonomía sin necesidad de apoyo de terceras personas. Los niños con síndrome de Down precisarán experimentar vivencias de dominio y reconocimiento en los hábitos en los que posean mayores dificultades y ayudarle a planear metas que pueda conseguir por sí mismo.

En otro punto, la danza recoge una serie de aspectos cognitivos, así como motrices y emocionales que guardan relación con la autoestima. La danza y su desempeño implica una evaluación constante de uno mismo favoreciendo diferentes efectos en el autoconcepto del intérprete y en consecuencia en su autoestima. Los resultados de esta práctica influirán en el desarrollo del ajuste personal del individuo incitando a un mayor nivel de motivación.



Podemos afirmar que este arte es especialmente positivo para lograr una autoestima positiva y efectiva. La búsqueda del perfeccionismo, el trabajo de colocación corporal, como la preparación del aspecto físico a la hora de realizar una presentación, dotarán al individuo de herramientas que contribuyan a mejorar su propia imagen. Branden (1989) expone que la autoconfianza aparece a través de la danza mediante el reconocimiento del entorno, ya sea por parte del público o del maestro. Razón por la cual la danza se presta como un instrumento beneficioso para las personas con síndrome de Down contribuyendo a ensalzar su autoestima y autoconcepto, logrando en cada sesión avances que lleven al individuo a experimentar sensaciones de bienestar y plenitud tras las sesiones de danza.

A modo de cierre, en lo que a las habilidades para la vida tratadas anteriormente respecta, añadiremos que “tolerar la frustración, es la clave para una autoestima sana”.

4. DESARROLLO PRÁCTICO

A lo largo de este apartado la temática se centrará en el proceso de investigación cualitativa que se ha llevado a cabo, focalizando la atención en la recogida y análisis de datos de la indagación.

4.1 Metodología

Cuando hablamos de metodología, nos referimos al conjunto de procedimientos racionales empleados para lograr el objetivo que rige una investigación científica, exposición doctrinal o tareas que precisen habilidades, conocimientos o cuidados específicos. Por lo que, a la hora de plantear este proyecto, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa.

Entendemos por investigación cualitativa el método científico de observación que nos permite recopilar datos de carácter no numérico.

Según Bernal, C (2010) establece que los investigadores que emplean el método cualitativo pretenden entender una situación de índole social como un todo considerando sus prioridades, así como su dinámica. Esta investigación parte de cuerpos teóricos aprobados por la comunidad



científica al mismo tiempo que la investigación cualitativa desea conceptualizar sobre la realidad, siendo la base la información recogida de la población estudiada.

Podemos establecer que la investigación cualitativa se concentra en entender y ahondar los fenómenos, de modo que los analizará desde la percepción de los participantes en su propio ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Generalmente se emplea este método cuando se pretende comprender la perspectiva de los individuos sobre los acontecimientos que los rodean, sus experiencias, opiniones... con la intención de conocer de forma subjetiva el modo en el que éstos perciben su realidad.

Dentro de esta metodología podemos diferenciar diversas técnicas como son: la observación, la observación participante, la entrevista, la entrevista grupal, el cuestionario y el grupo de discusión. Así como también podemos encontrar diversas fases que se dividen en cinco etapas siendo estas: definición del problema, diseño del trabajo, recogida de datos, análisis de datos e informe y validación de la información.

Gráfico 1. Metodología cualitativa y cuantitativa en contraposición. Extracto del esquema de Cook & Reichardt, 1986.

| Metodología cualitativa | Metodología cuantitativa |
|---|--|
| Interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. | Búsqueda de los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestándose escasa atención a los estados subjetivos de los individuos. |
| Observación naturalista y sin control. | Medición penetrante y controlada. |
| Búsqueda de subjetividades; perspectiva "desde dentro". | Búsqueda de objetividad; perspectiva "desde fuera". |
| Orientada al descubrimiento, exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva. | Orientada a la comprobación, confirmatoria, reduccionista, inferencial e hipotético-deductiva. |
| Holista. | Particularista. |
| Asume una realidad dinámica. | Asume una realidad estable. |

Otros autores como Martínez (2006) afirman que este tipo de investigación busca identificar la naturaleza de las realidades, así como su estructura, la cual da pleno sentido a sus comportamientos, así como demostraciones.



Tras este breve análisis de la metodología empleada para la recogida de datos, cabe destacar que la técnica que se ha llevado a cabo a lo largo de la investigación es aquella que se corresponde con la observación no participante. Mediante el proceso de observación, se ha empleado como instrumento de trabajo y para la recogida de datos, el diario de campo, cuya finalidad última responde a realizar anotaciones mientras se lleva a cabo un trabajo de campo donde se registrará todo aquello que mediante el proceso de observación el investigador considere de especial relevancia.

4.2 Contexto empírico

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en un contexto externo al contexto escolar, y puesto que el ámbito de la danza ha sido el seleccionado como método de análisis, el lugar donde se ha trabajado ha sido en una escuela de danza, más concretamente, la Escuela de Danza de Valladolid.

La Escuela de Danza de Valladolid es un centro privado cuyo objetivo consiste en formar en la danza y sus diversas disciplinas. La academia se fundó en el año 1974 por una de las bailarinas más influyente y prestigiosa de carácter internacional en el mundo de la danza. Mariemma, de procedencia vallisoletana y nacida en Íscar, fue una de las mayores impulsoras de la Danza Española; y tanta es su relevancia en el mundo de la danza que fue la creadora de un método de enseñanza a nivel mundial que perdura en nuestros días y en cuya base se sustentan las enseñanzas de la Escuela de Danza de Valladolid y numerosos centros profesionales de danza. Es tal su reconocimiento mundial que conservatorios profesionales de danza de la sociedad actual le rinden homenaje dando su nombre a los centros especializados en este arte.

Con el lema *“especialistas en hacer de la diversidad un arte”* la Escuela de Danza de Valladolid, en 2010 crea un proyecto denominado “Danza y Diversidad” el cual ofrece una formación en el mundo de la danza para las personas con diversidad funcional de carácter intelectual con la finalidad de buscar, resaltar y mejorar las habilidades y capacidades personales de cada uno de sus alumnos. Como pioneros en Valladolid, así como en la comunidad, este proyecto dirigido por Mar González apuesta por la inclusión de la diversidad funcional en el ámbito artístico combinando educación, diversidad y danza.

Danza y Discapacidad posee distintos niveles comenzando desde los 4 años hasta etapas adultas y sin distinción en cuanto al grado de discapacidad buscando medios de creatividad y expresión que permitan al alumno desarrollarse sin tener en cuenta sus limitaciones. La Escuela de Danza



de Valladolid apuesta por la danza inclusiva realizando también clases inclusivas donde todos los alumnos puedan apoyarse, ayudarse y aprender los unos de los otros, donde prime el sentimiento de amor por la danza.

Por otro lado, en cuanto a los **participantes** objeto de investigación, hablamos de alumnos y alumnas que presentan síndrome de Down de edades comprendidas entre los 12 y 18 años y cuyas capacidades son diversas puesto que cada uno de ellos posee sus características propias. Tras el análisis de los participantes, se ha empleado como **instrumento** de recogida de datos un diario de campo (ver anexo I) en el cual se han ido anotando todos aquellos datos o comportamientos relevantes y vinculados a los indicadores objeto de análisis. Posteriormente se analizarán aquellos datos recabados y así poder completar los resultados obtenidos y formular de este modo unas conclusiones.

Adicionalmente el desarrollo de este diario de campo se puede observar en algunas capturas de imagen que se presentan en el anexo II.

4.3 Plan de recogida y análisis de datos.

4.3.1 Recogida de datos

La investigación cualitativa llevada a cabo mediante un proceso de observación se ha basado en un registro de conductas que los participantes de la muestra han manifestado a lo largo de veinte sesiones de danza, y en las cuales se ha observado su grado de tolerancia a la frustración, así como su nivel de autoestima; pudiendo observar cómo la danza influye de modo positivo o negativo en su comportamiento.

En primera instancia, se ha llevado a cabo un proceso de análisis bibliográfico en el cual la finalidad última era recabar datos relevantes sobre cómo identificar en los individuos indicadores donde se ponga de manifiesto un bajo nivel de tolerancia a la frustración, así como un nivel bajo o alto de autoestima. Una vez recogidos los datos, se han agrupado en tablas para el mayor manejo de la información, y de este modo, poder identificarlos con mayor facilidad en cada una de las sesiones. Una vez obtenidos los datos bibliográficos, se procedió a acudir a las sesiones de danza en la Escuela de Danza de Valladolid con uno de los grupos de Danza y Diversidad para llevar a cabo el proceso de observación no participante.



En cuanto al proceso de observación, podemos observar en el calendario (ver anexo III) la temporalización en la cual se ha llevado a cabo dicho proceso. Éste comenzó el día 16 de marzo finalizando el día 3 de junio, por lo que se ha participado en un total de veinte sesiones. En dicho calendario aparecerán marcados en color amarillo aquellos días que se ha acudido al aula para la recolección de datos. El grupo objeto de muestra acude a la academia dos veces semanales siendo estas los miércoles y viernes, con clases de una hora de duración; por lo que se ha acudido a las clases de danza dos veces semanales en las fechas indicadas anteriormente.

A lo largo de las sesiones indicadas en el anexo I, la función que como autora de este trabajo de fin de grado se ha llevado a cabo ha sido meramente observadora. A lo largo de los días, no solo se ha podido recoger información relevante para la muestra en el tiempo de duración de la sesión, sino que además se ha podido observar la predisposición y actitud de los alumnos previa y posteriormente a esta. A lo largo de las sesiones, se ha ido anotando en el diario de campo todas aquellas actitudes reseñables relacionadas con las habilidades objeto de observación y sobre todo cómo a lo largo de éstas se han producido cambios, modificaciones o mejoras en las mismas. Tras el análisis en el aula de danza, se iban anotando y relacionando los comportamientos observados con aquellos recogidos de forma bibliográfica para poder formular resultados.

Dichas actitudes se han clasificado según el momento de su aparición pudiendo ser éstos los siguientes: en el **inicio de la sesión** (calentamiento), **mitad de sesión** (barra y ejercicios técnicos y posturales) y **final de sesión** (puesta en práctica de la coreografía grupal). Cabe destacar que el proceso de observación por parte de la autora de este manuscrito ha comenzado en el periodo de preparación de la actuación de fin de curso, donde el alumnado realiza una coreografía para el festival de fin de curso; y donde la maestra focaliza la atención en la enseñanza, repaso, corrección y perfeccionamiento de la misma.

Debido a este hecho, la observación ha sido enriquecida con numerosos datos relevantes para este proceso, puesto que ha facilitado a la autora observar modificaciones y mejoras a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajar de forma constante una pieza coreográfica, permite al observador examinar cómo las correcciones e indicaciones de la maestra, influyen en el proceso de consolidación del aprendizaje de los alumnos.

4.2 Análisis de datos

Este análisis se ha producido, como se ha comentado anteriormente, mediante un estudio cualitativo en el cual se agrupan y diferencian los comportamientos observados diferenciándolos en base a diferentes criterios. Por otro lado, para obtener unos resultados más clarificadores y



visualmente organizados y, por consiguiente, que estos sean comprendidos con mayor facilidad, se han elaborado una serie de tablas clasificatorias (ver anexo IV) en las cuales se exponen los datos adquiridos y ordenados por alumno y momento de la sesión en la cual se manifiestan. Habrá en parte inferior de dicha tabla un apartado destinado a las observaciones con la finalidad última de aportar más indicadores que se hayan podido observar y que mediante la revisión bibliográfica no se hayan obtenido.

Finalmente, se ha de comentar la razón por la cual se ha decidido recoger los datos de la manera expuesta y no mediante otros procesos. En primer lugar, se ha pretendido reunir la información por alumnado para que se pueda observar con claridad la individualidad del sujeto, es decir, cómo en cada persona se evidencian e identifican diversos indicadores y cómo se manifiestan en momentos diferentes. Esto nos ayuda a comprender como cada individuo presenta sus propias características y cómo el docente logra dar individualidad y respuesta a cada alumno, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones.

En segundo lugar, agrupar lo observado en tablas de recogida de datos por alumno, nos permite ver cómo no todos ellos evolucionan simultáneamente logrando así visualizar como el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada individuo es dispar y cómo los docentes han de planificar su intervención. Se pone manifiesto como el maestro debe dotar al alumno de diversas herramientas para su crecimiento respetando y acompañándole en sus procesos.

5. RESULTADOS

Los resultados del presente trabajo toman como referencia los objetivos planteados: identificar indicadores de las competencias analizadas (objetivo 1) e identificar indicadores de mejora de estas competencias (objetivo 2).

Como anticipo a la presentación de resultados se ofrece de forma gráfica la organización que se va a seguir para la organización de la información obtenida como se puede observar en los gráficos 2 y 3 que se muestran a continuación:



Gráfico 2: resultados en relación al objetivo 1. Elaboración propia.



Gráfico 3: resultados en relación al objetivo 2. Elaboración propia.



RESULTADOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO 1

Estos resultados se presentan siguiendo la siguiente organización:

- **Indicadores recogidos a través de la revisión bibliográfica**
- **Indicadores recogidos en el diario de campo**

Indicadores recogidos a través de la revisión bibliográfica:

Las tablas 2 y 3 muestran los indicadores permiten identificar aquellos aspectos que caracterizan un déficit en las habilidades seleccionadas.



INDICADORES DE UNA BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

- **Manifiesta intranquilidad, impulsividad y rigurosidad.**
- **Poca capacidad de negociación y adaptación.**
- **Rigidez mental. Radicalidad.**
- **Sentimientos de ansiedad ante las dificultades.**
- **Baja capacidad de espera puesto que precisa satisfacer sus necesidades de forma inmediata y si esto no se produce, reacciona de forma desmesurada con cambios en su estado emocional (tristeza, ira o desesperación).**
- **Desmotivación ante cualquier adversidad u obstáculo.**
- **Asunción de ser el centro de atención sintiendo cualquier límite injusto como si fuera un ataque.**
- **Empleo de chantaje emocional buscando los deseos propios.**
- **Impaciencia.**
- **Baja tolerancia a la espera.**
- **Manifiesta exigencia y obstinación.**
- **Dificultad en la planificación y toma de decisiones.**
- **Frecuentes bloqueos.**
- **Limitaciones de expresión verbal.**
- **Baja interacción social espontánea.**
- **Confusión emocional.**
- **Dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores.**
- **Creencia en el cambio de circunstancias que deben aportar lo que se necesita.**
- **Preferencia por las recompensas inmediatas dificultando proyectos a largo plazo.**
- **Incapacidad para lidiar con los obstáculos que se presentan sin perder la calma.**
- **Búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas.**
- **Evasión de nuevos retos o compromisos.**
- **Necesidad de aprobación constante.**
- **Miedo al fracaso.**
- **Negación de la realidad. Autoengaño.**
- **Percepción de la realidad de manera distorsionada mostrando tendencia hacia lo negativo.**
- **Baja tolerancia a la incertidumbre.**
- **Dificultad de autocontrol en las emociones propias.**



- **Cambios significativos en el estado emocional.**

Tabla 2. Indicadores de una baja tolerancia a la frustración. Elaboración propia.

INDICADORES DE UN BAJO NIVEL DE AUTOESTIMA

- **Indecisión. Dificultad para la toma de decisiones por miedo a errar.**
- **Escasa autoconfianza.**
- **Poco valor de las capacidades y talento propio.**
- **Temor a lo desconocido por miedo a los cambios presentando inclinación por lo rutinario.**
- **Aparición de situaciones de ansiedad evitando así aquellas que produzcan miedos.**
- **Falta de iniciativa.**
- **Tendencia a la soledad debido a la timidez e inhibición.**
- **Dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar emociones y sentimientos. Falta de asertividad.**
- **Dependencia de terceras personas.**
- **Facilidad para rendirse.**
- **Adopción de actitud constante de juzgarse ante la insatisfacción propia.**
- **Dificultad para reconocer las equivocaciones.**
- **Búsqueda de culpables en situaciones negativas culpabilizando a otros.**
- **Pesimismo. Tendencia a pensar que las cosas saldrán mal.**
- **Impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos.**
- **Tendencia a emitir opiniones diferentes a las del resto de iguales dentro de un mismo grupo.**
- **Inseguridad y falta de autoconfianza.**
- **Facilidad para ser influenciado por el resto de sus iguales.**
- **Búsqueda de un líder que asuma responsabilidades.**
- **Evasión de tomar la iniciativa.**
- **Sentimiento de continua evaluación.**
- **Sentimientos de culpabilidad cuando algo sale mal.**
- **Dificultad a la hora de reconocer errores.**



- **Sentimiento de incapacidad.**
- **Evasión de actividades que se centren en la propia persona.**
- **Sentimiento de causar mala impresión. Necesidad de aprobación de los demás.**
- **Evasión a la hora de realizar esfuerzos.**
- **Exigencia y crítica hacia los demás.**
- **Evaluación y análisis constante de lo que sucede alrededor.**
- **Falta de espontaneidad.**
- **Sensibilidad ante la actitud o comportamientos de otros.**
- **Dependencia emocional.**
- **Frustración cuando algo no sale como se desea.**

Tabla 3. Indicadores de un bajo nivel de autoestima. Elaboración propia.

En primera instancia, tras la recogida de la información observada y obtenida en el diario de campo; se han elaborado una serie de tablas que recogen los resultados adquiridos individualmente por alumno en cuanto a la tolerancia a la frustración (ver anexo V) y la autoestima (ver anexo VI) para posteriormente obtener resultados más generalizados.

Indicadores recogidos en el diario de campo:

Con el fin de realizar un análisis exhaustivo, los indicadores recogidos en el diario de campo se presentan de formas diversas y en función de diversos criterios:

- *Indicadores ilustrados por ejemplos recogidos en la observación.*
- *Indicadores clasificados en negativos y positivos.*
- *Indicadores ubicados en la secuencia de la sesión.*
- *Indicadores ilustrados por ejemplos recogidos en la observación.*

A continuación, las tablas 4 y 5 muestran los indicadores obtenidos mediante el proceso de observación, ilustrados con un ejemplo cuyo código corresponde a la competencia analizada (TF= Tolerancia a la frustración y A= Autoestima) y el número de alumno al que corresponde.



INDICADORES BAJA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

| INDICADORES | EJEMPLOS |
|--|---|
| Desaprobación ante el tono elevado de voz. | Cuando se refieren a él en tono elevado manifiesta estar en desacuerdo mostrando malestar. (TF, 1) |
| Sensación de descontento ante las correcciones. | Ante las correcciones se muestra molesto y atacado (TF, 1) |
| Sentimientos de desinterés cuando obtiene una crítica que percibe como negativa. | Se desmotiva ante una crítica que puede ser constructiva, pero percibe como negativa. (TF, 2) |
| Enfado ante la falta de creatividad en situaciones de improvisación. | Ante la falta de ideas se frustra en un grado muy elevado con reacciones desmesuradas. (TF, 5) |
| Reacciones desmesuradas ante correcciones negativas. | Recibe las correcciones como ataques personales (TF,5) |
| Sentimientos de enfado y frustración en situaciones en las cuales se siente ignorado. | Si habla con alguno de sus iguales, pero este no le contesta por las razones que sean, desencadena en un sentimiento de frustración que mantiene a lo largo de toda la sesión (TF, 5) |
| Enojo ante el malestar de sus iguales con quien posee vínculos de amistad. | Alto grado de empatía. Se contagia de los sentimientos que experimenta la persona que le importa. (TF, 5) |
| En situaciones de enfado, evasión del grupo y sentimientos negativos prolongados. | Se aparta del grupo cuando se siente enfadado y no vuelve a retomar la sesión. (TF, 5) |
| Sentimientos de incapacidad. | Cuando siente que algo le cuesta más de lo normal, verbaliza que no es capaz de hacerlo. (TF, 5) |



| | |
|--|---|
| | |
| Preferencia por situarse en la zona delantera y central del aula. | Cada día, se sitúa en el lugar indicado sin esperar que la maestra adjudique los lugares de cada alumno. Si no es colocado donde desea se producen sentimientos de enfado (TF, 6) |
| Desaprobación ante el vestuario. | Ante la presentación del vestuario que llevará en la actuación de fin de curso, manifiesta no estar de acuerdo y a raíz de este hecho se produce un cambio de actitud negativo. (TF, 6) |
| Falta de interés. | Ha de realizar lo que desea cuando lo desea, si no, manifiesta desinterés. (TF, 6) |
| Sentimiento de realizar lo que desee y cuando lo desee. | No muestra inclinación por seguir las indicaciones del docente. Prefiere seguir sus instintos (TF, 6) |
| Abandono de la práctica ante las contrariedades. | No asume los reproches del docente y al sentirse contrariado muestra desinterés y comienza a realizar lo que desea. (TF, 6) |
| Falta de recursos que conducen a sentimientos de malestar y conllevan cambios emocionales repentinos. | En momentos que siente que tiene falta de recursos y se enfada repentinamente. (TF, 6) |
| Necesidad de obtener la atención. | Precisa ser el centro de atención y cuando esto no sucede, actúa llamativamente con la intención de que sus iguales focalicen de nuevo la atención en su persona. (TF, 7) |

Tabla 4. Indicadores baja tolerancia a la frustración. Elaboración propia.



INDICADORES BAJA AUTOESTIMA

| INDICADORES | EJEMPLOS |
|--|--|
| Vergüenza a la hora de expresar emociones positivas. | Se pide que sonrían o expresen emociones bonitas y manifiesta verbalmente sentirse avergonzado. (A, 1) |
| Deseo de recibir refuerzos positivos que afectan los estados emocionales. | Para la consecución de un estado emocional estable, precisa de refuerzos positivos que mantengan un estado de ánimo positivo. (A, 1) |
| Diferentes modos de actuación dependiendo de la respuesta del docente | El modo de actuar depende del feedback que obtenga del docente sobre aquello que acaba de realizar. (A, 1) |
| Interacciones espontáneas positivas y negativas en función de sus pensamientos. | No recapacita sobre aquello que quiere decir, si es apropiado o no ni sus consecuencias. Realiza interacciones de forma impulsiva. (A, 2) |
| Sentimientos de vergüenza a la hora de interactuar con personas ajenas a su círculo. | Se siente intimidado ante la presencia de personas que no pertenecen a su grupo de clase y manifiesta a través de su lenguaje no verbal sentirse avergonzado. (A, 3) |
| Evasión del grupo en situaciones de improvisación evitando el contacto visual tendiendo al aislamiento. | A la hora de realizar improvisaciones se aparta del grupo y se coloca en una esquina del aula detrás de alguno de sus compañeros. Se muestra vigilante para asegurarse de que nadie le presta atención. (A, 3) |
| Escasa interacción verbal con sentimientos de cautela. | Mientras sus compañeros no miden aquello que dicen, el alumno se integra, pero se mantiene reservado haciendo intervenciones breves y muy esporádicas. (A, 3) |



| | |
|--|---|
| Felicidad ante el aprecio de sus iguales. | Cuando recibe un gesto de aprecio de la gente que pertenece a su círculo, cambia visiblemente su expresión a una de felicidad. (A, 3) |
| Reclamo de refuerzos positivos que sean halagadores. | Ocasionalmente precisa de refuerzos positivos que resulten halagadores para mantener su motivación (A, 4) |
| Cambios de humor ante los halagos | Ante las adulaciones, cambia radicalmente a una expresión de felicidad (A, 4) |
| Poca capacidad de resiliencia | Mantiene sus estados emocionales, independientemente de si éstos son positivos o negativos. No se repone con facilidad (A, 5) |
| Generalización del estado de ánimo en todos los ámbitos y con todas las personas. | Su estado emocional no se limita a aquello que le produce malestar, sino que paga su estado anímico con todo aquel que interactúe con él. (A, 5) |
| Tranquilidad y concentración con aumento de la participación y seguridad ante la falta de compañeros. | En la ausencia de uno de sus compañeros, muestras una actitud más predispuesta y positiva puesto que no se influye por él. Se irrita con menor facilidad (A, 5) |
| Preocupación ante el malestar de sus iguales | Empatía muy desarrollada. Si alguno de sus iguales manifiesta estar mal anímicamente, de forma automática él se sitúa en la misma emoción y lo manifiesta verbalmente. (A, 5) |
| Abandono de ciertas actividades como consecuencia del abandono de sus iguales. | De nuevo se influye por las manifestaciones que llevan a cabo sus iguales. (A, 5) |
| Baja tolerancia hacia las críticas. | Encaja mal las críticas, tomándoselo como algo personal y no constructivo. (A, 5) |
| Sentimientos de envidia y celotipias ante la falta de atención. | Muestra desacuerdo cuando se le da más importancia a una persona de su mismo sexo que a |



| | |
|--|---|
| | él. Esto se acentúa más cuando lo hacen unas personas determinadas. (A, 5) |
| Estados de ánimo persistentes independientemente del momento en el que se produzcan. | Sus estados de ánimo perduran en el tiempo y presenta numerosas dificultades para reponerse de ellos. (A, 5) |
| Sentimientos de vergüenza a la hora de exponerse a terceros. | Manifiesta verbalmente que no le gusta que todos le miren. Se siente incómodo (A, 5) |
| Actitud dependiente del clima general de aula. | Se contagia con facilidad del clima del aula, dependiendo su actitud a lo largo de la sesión de la actitud y emociones de sus compañeros. (A, 6) |
| Aumento de motivación ante estímulos y refuerzos positivos del docente. | Si el maestro le halaga, aumenta su motivación y por ello su respuesta ante las secuencias propuestas obteniendo resultados notablemente positivos. (A, 6) |
| Actitud negativa a pesar de la desaprobación del docente. | Cuando actúa mal, y el docente se lo hace saber, adopta una actitud negativa que perdurará a lo largo de toda la sesión. (A, 6) |
| Necesidad de desahogarse y expresar sus sentimientos al docente para poder desconectar de la vida diaria. | Para el alumno es esencial expresar al maestro cómo se siente. Gracias a esto desconectará de todo aquello que sucede fuera del aula y se concentrará solo en aquello que esté relacionado con la danza. (A, 7) |
| Necesidad de obtener la atención. | Precisa sentir que sus compañeros le valoran y le prestan atención de forma significativa. (A, 7) |
| Demanda de interacción con sus iguales dentro y fuera del aula. | Siempre ha de estar rodeado de sus compañeros adoptando una actitud de líder. (A, 7) |



| | |
|---|---|
| En situaciones de frustración, estado emocional generalizado con todas las personas. | Sus emociones no se limitan a personas o momentos. Generaliza un estado de ánimo en todos los ámbitos. (A, 7) |
|---|---|

Tabla 5. Indicadores baja autoestima. Elaboración propia.

- *Indicadores clasificados en positivos y negativos*

Una vez se han recogido e identificado los indicadores para el análisis de las habilidades para la vida de tolerancia a la frustración y autoestima; así como la mejora que la danza supone en ellas. Se ha llevado a cabo un proceso de reorganización de la información dónde podemos clarificar y profundizar en aspectos como el grado de los indicadores recogidos (positivos o negativos) y el momento de la sesión en el cual dichos indicadores se ponen de manifiesto.

Las tablas 6 y 7 exponen los grados de los indicadores obtenidos, así como aquellos aspectos de mejora que se han podido observar. En dichas tablas, el criterio que se ha seleccionado para su elaboración ha sido diferenciar los indicadores entre positivos y negativos según la habilidad objeto de estudio.

| INDICADORES SOBRE TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN | |
|---|--|
| POSITIVOS | NEGATIVOS |
| Preferencia por situarse en la zona delantera y central del aula. | Desaprobación ante el tono elevado de voz. |
| Mayor facilidad para aceptar las correcciones | Sentimientos de desinterés cuando obtiene una crítica que percibe como negativa. |
| Predisposición hacia la mejora y cambios en la ejecución | Enfado ante la falta de creatividad en situaciones de improvisación. |



| | |
|--|---|
| Aceptación en los cambios de secuencias y orden | Reacciones desmesuradas ante correcciones negativas. |
| Sensación de tranquilidad y atención en el aula | Sentimientos de enfado y frustración en situaciones en las cuales se siente ignorado. |
| Mayor predisposición a la hora de aceptar los retos | Enojo ante el malestar de sus iguales con quien posee vínculos de amistad. |
| Interés y predisposición ante nuevos retos y propuestas | En situaciones de enfado, evasión del grupo y sentimientos negativos prolongados. |
| Mayor autocontrol que produce una reducción en la impulsividad | Sentimientos de incapacidad. |
| Aceptación de situaciones que requieren tiempo de espera | Desaprobación ante el vestuario. |
| Desinhibición. Menor temor a cometer errores. | Falta de interés. |
| Aumento de la tolerancia, lo que disminuye la rigidez mental. | Sentimiento de realizar lo que desee y cuando lo desee. |
| Motivación alimentada por la obtención de resultados positivos. | Abandono de la práctica ante las contrariedades. |
| Mayor capacidad de superación ante los bloqueos. | Falta de recursos que conducen a sentimientos de malestar y conllevan cambios emocionales repentinos. |
| Sentimientos negativos de autocontrol emocional que perduran menos en el tiempo. | Necesidad de obtener la atención. |
| Capacidad de retomar la sesión en menor tiempo tras episodios de descontrol emocional. | Sensación de descontento ante las correcciones. |
| Modificación de actitudes negativas tras la desaprobación del docente. | Bloqueos esporádicos. |



| | |
|---|---|
| Ausencia de acciones de evasión ante el resto del grupo en momentos de frustración. | Manifiesta intranquilidad, impulsividad y rigurosidad. |
| Interés por la realización de secuencias correctamente ejecutadas. | Poca capacidad de negociación y adaptación. |
| Necesidad de equipararse a sus iguales. | Rigidez mental. Radicalidad. |
| Disminución de cambios actitudinales repentinos. | Sentimientos de ansiedad ante las dificultades. |
| Menor necesidad de aprobación por parte del docente. | Baja capacidad de espera puesto que precisa satisfacer sus necesidades de forma inmediata y si esto no se produce, reacciona de forma desmesurada con cambios en su estado emocional (tristeza, ira o desesperación). |
| Ausencia de excusas para evadir responsabilidades. | Desmotivación ante cualquier adversidad u obstáculo. |
| Menor sentimiento de intranquilidad. | Asunción de ser el centro de atención sintiendo cualquier límite injusto como si fuera un ataque. |
| | Empleo de chantaje emocional buscando los deseos propios. |
| | Impaciencia. |
| | Baja tolerancia a la espera. |
| | Manifiesta exigencia y obstinación. |
| | Dificultad en la planificación y toma de decisiones. |
| | Frecuentes bloqueos. |
| | Baja interacción social espontánea. |



| | |
|--|---|
| | Dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. |
| | Creencia en el cambio de circunstancias que deben aportar lo que se necesita. |
| | Preferencia por las recompensas inmediatas dificultando proyectos a largo plazo. |
| | Incapacidad para lidiar con los obstáculos que se presentan sin perder la calma. |
| | Búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas. |
| | Evasión de nuevos retos o compromisos. |
| | Necesidad de aprobación constante. |
| | Miedo al fracaso. |
| | Negación de la realidad. Autoengaño. |
| | Percepción de la realidad de manera distorsionada mostrando tendencia hacia lo negativo. |
| | Baja tolerancia a la incertidumbre. |
| | Dificultad de autocontrol en las emociones propias. |
| | Cambios significativos en el estado emocional. |

Tabla 6. Indicadores sobre tolerancia a la frustración. Elaboración propia.



En el análisis presentado anteriormente, podemos observar cómo se ha obtenido una mayor cantidad de indicadores de índole negativa en comparación con aquellos de índole positiva. Para su elaboración, se han tenido en cuenta los indicadores recogidos referentes a la mejora, puesto que nos aportan una visión general de cómo todo lo recogido bibliográficamente, así como lo observado, es positivo o negativo a la hora de influir en la tolerancia a la frustración del alumnado.

Por otro lado, presentamos los resultados por grados de los indicadores referentes a la autoestima:

| INDICADORES SOBRE AUTOESTIMA | |
|---|---|
| POSITIVOS | NEGATIVOS |
| Felicidad ante el aprecio de sus iguales. | Vergüenza a la hora de expresar emociones positivas. |
| Cambios de humor ante los halagos | Deseo de recibir refuerzos positivos que afectan los estados emocionales. |
| Tranquilidad y concentración con aumento de la participación y seguridad ante la falta de compañeros. | Diferentes modos de actuación dependiendo de la respuesta del docente |
| Preocupación ante el malestar de sus iguales | Interacciones espontáneas positivas y negativas en función de sus pensamientos. |
| Aumento de motivación ante estímulos y refuerzos positivos del docente. | Sentimientos de vergüenza a la hora de interactuar con personas ajenas a su círculo. |
| Necesidad de desahogarse y expresar sus sentimientos al docente para poder desconectar de la vida diaria. | Evasión del grupo en situaciones de improvisación evitando el contacto visual tendiendo al aislamiento. |
| Mayor autoconfianza y toma de decisiones sin temor a errar. | Escasa interacción verbal con sentimientos de cautela. |



| | |
|--|--|
| Aumento de iniciativa | Reclamo de refuerzos positivos que sean halagadores. |
| Respuesta positiva frente a los refuerzos positivos ante el reconocimiento del trabajo. | Poca capacidad de resiliencia |
| Apoyo a sus iguales ante situaciones difíciles con intención de crear buen clima de trabajo. | Generalización del estado de ánimo en todos los ámbitos y con todas las personas. |
| Mayor concentración personal y no individual. | Abandono de ciertas actividades como consecuencia del abandono de sus iguales. |
| Persistencia en el logro y consecución de objetivos propuestos por el docente. | Baja tolerancia hacia las críticas. |
| Entusiasmo desde el inicio de la sesión que se prolonga a lo largo de la misma. | Sentimientos de envidia y celotipias ante la falta de atención. |
| Motivación colectiva en cuanto a la obtención de resultados positivos que contribuyen a la autorrealización. | Estados de ánimo persistentes independientemente del momento en el que se produzcan. |
| Aumento de la espontaneidad. | Sentimientos de vergüenza a la hora de exponerse a terceros. |
| Capacidad de reconocimiento de los errores que se cometen. | Actitud dependiente del clima general de aula. |
| Mayor habilidad para autocorregir los errores sin la indicación del docente. | Actitud negativa a pesar de la desaprobación del docente. |
| Motivación prolongada a lo largo de toda la sesión. | Necesidad de obtener la atención. |
| Disminución de la timidez que produce aumento en las interacciones entre los iguales. | Demanda de interacción con sus iguales dentro y fuera del aula. |
| Desinhibición sin miedo a ser juzgado. | En situaciones de frustración, estado emocional generalizado con todas las personas. |



| | |
|--|--|
| Facilidad para la manifestación de emociones en grado positivo. | Indecisión. Dificultad para la toma de decisiones por miedo a errar. |
| Menor inseguridad debida al aumento de la autoconfianza. | Escasa autoconfianza. |
| Aumento de exposiciones verbales. | Poco valor de las capacidades y talento propio. |
| Predisposición para afrontar lo desconocido. | Temor a lo desconocido por miedo a los cambios presentando inclinación por lo rutinario. |
| Colaboración y apoyo entre iguales para la mejora de las propuestas, que produce sentimientos de autorrealización. | Aparición de situaciones de ansiedad evitando así aquellas que produzcan miedos. |
| Adquisición de autonomía. | Falta de iniciativa. |
| Aumento en la inclinación hacia la danza. | Tendencia a la soledad debido a la timidez e inhibición. |
| Positividad a lo largo de toda la sesión. | Dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar emociones y sentimientos. Falta de asertividad. |
| Disminución de la indecisión. | Dependencia de terceras personas. |
| Asunción de nuevos retos. | Facilidad para rendirse. |
| Agilidad para el reconocimiento de los errores. | Dificultad para reconocer las equivocaciones. |
| Aumento de la capacidad de superación. | Búsqueda de culpables en situaciones negativas culpabilizando a otros. |
| Disminución de los estados de ansiedad. | Pesimismo. Tendencia a pensar que las cosas saldrán mal. |
| Predisposición hacia el trabajo desde el inicio de la sesión. | Impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos. |



| | |
|--|--|
| Disminución de sentimientos de envidia asumiendo que cada individuo cumple su función. | Inseguridad y falta de autoconfianza. |
| Ausencia de abandono de actividades a pesar de observar el abandono de uno de sus iguales. | Facilidad para ser influenciado por el resto de sus iguales. |
| Cambios actitudinales positivos tras la reprobación del docente. | Búsqueda de un líder que asuma responsabilidades. |
| Búsqueda de inspiración en los iguales a pesar de la falta de creatividad. | Evasión de tomar la iniciativa. |
| Contribución a la hora de corregir para obtener un producto final adecuado. | Sentimiento de continua evaluación. |
| Ayuda entre iguales. | Dificultad a la hora de reconocer errores. |
| Ausencia de quejas ante los esfuerzos. | Sentimiento de incapacidad. |
| Gestión de problemas con mayor diplomacia. | Evasión de actividades que se centren en la propia persona. |
| Disminución de sentimientos pesimistas. | Evasión a la hora de realizar esfuerzos. |
| | Exigencia y crítica hacia los demás. |
| | Evaluación y análisis constante de lo que sucede alrededor. |
| | Falta de espontaneidad. |
| | Sensibilidad ante la actitud o comportamientos de otros. |
| | Dependencia emocional. |
| | Frustración cuando algo no sale como se desea. |
| | |



Tabla 7. Indicadores sobre autoestima. Elaboración propia.

En el caso de la autoestima, podemos observar cómo nuevamente prevalecen los indicadores de índole negativa; pero a diferencia de los indicadores referentes a la tolerancia a la frustración, observamos que las mejoras en esta habilidad son altamente notorias. Podemos apreciar cómo la danza, beneficia de forma notoria la autoestima en el alumnado. Será esta reorganización de la información, la que nos permite observar cómo la danza influye en mayor o menor medida en las habilidades objeto de estudio del alumnado permitiendo conocer qué aspectos se han de trabajar en mayor o menor medida en las sesiones y poder hacer hincapié en aquello que precisa de mayor atención y trabajo.

- *Indicadores ubicados en la secuencia de la sesión*

Para finalizar con el proceso de obtención de resultados, se presentarán los indicadores obtenidos dependiendo del momento de la sesión en el que se manifiestan. Para ello se han creado la tabla 8 en la cual se han diferenciado los tres momentos clave de las sesiones de danza para poder observar cómo los indicadores se manifiestan dependiendo del momento de la clase en la que el alumnado se encuentre. Primeramente, observaremos los indicadores referentes a la baja tolerancia a la frustración y para después analizar los referentes a la autoestima.

| INDICADORES SOBRE TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN | | |
|--|---|--|
| INICIO DE LA SESIÓN (calentamiento) | MITAD DE SESIÓN (barra y ejercicios técnicos y posturales) | FINAL DE SESIÓN (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| Manifiesta intranquilidad, impulsividad y rigurosidad. | Manifiesta intranquilidad, impulsividad y rigurosidad. | Manifiesta intranquilidad, impulsividad y rigurosidad. |
| Poca capacidad de negociación y adaptación. | Poca capacidad de negociación y adaptación. | Poca capacidad de negociación y adaptación. |



| | | |
|---|---|---|
| Rigidez mental. Radicalidad. | Rigidez mental. Radicalidad. | Rigidez mental. Radicalidad. |
| Sentimientos de ansiedad ante las dificultades. | Sentimientos de ansiedad ante las dificultades. | Sentimientos de ansiedad ante las dificultades. |
| Baja capacidad de espera puesto que precisa satisfacer sus necesidades de forma inmediata y si esto no se produce, reacciona de forma desmesurada con cambios en su estado emocional (tristeza, ira o desesperación). | Baja capacidad de espera puesto que precisa satisfacer sus necesidades de forma inmediata y si esto no se produce, reacciona de forma desmesurada con cambios en su estado emocional (tristeza, ira o desesperación). | Desmotivación ante cualquier adversidad u obstáculo. |
| Desmotivación ante cualquier adversidad u obstáculo. | Desmotivación ante cualquier adversidad u obstáculo. | Asunción de ser el centro de atención sintiendo cualquier límite injusto como si fuera un ataque. |
| Asunción de ser el centro de atención sintiendo cualquier límite injusto como si fuera un ataque. | Asunción de ser el centro de atención sintiendo cualquier límite injusto como si fuera un ataque. | Empleo de chantaje emocional buscando los deseos propios. |
| Empleo de chantaje emocional buscando los deseos propios. | Empleo de chantaje emocional buscando los deseos propios. | Impaciencia. |
| Impaciencia. | Impaciencia. | Baja tolerancia a la espera. |
| Baja tolerancia a la espera. | Baja tolerancia a la espera. | Manifiesta exigencia y obstinación. |
| Manifiesta exigencia y obstinación. | Manifiesta exigencia y obstinación. | Dificultad en la planificación y toma de decisiones. |
| Dificultad en la planificación y toma de decisiones. | Dificultad en la planificación y toma de decisiones. | Frecuentes bloqueos. |



| | | |
|---|---|---|
| Frecuentes bloqueos. | Frecuentes bloqueos. | Baja interacción social espontánea. |
| Dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. | Dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. | Dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. |
| Creencia en el cambio de circunstancias que deben aportar lo que se necesita. | Creencia en el cambio de circunstancias que deben aportar lo que se necesita. | Creencia en el cambio de circunstancias que deben aportar lo que se necesita. |
| Incapacidad para lidiar con los obstáculos que se presentan sin perder la calma. | Incapacidad para lidiar con los obstáculos que se presentan sin perder la calma. | Preferencia por las recompensas inmediatas dificultando proyectos a largo plazo. |
| Búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas. | Búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas. | Incapacidad para lidiar con los obstáculos que se presentan sin perder la calma. |
| Evasión de nuevos retos o compromisos. | Evasión de nuevos retos o compromisos. | Búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas. |
| Necesidad de aprobación constante. | Necesidad de aprobación constante. | Necesidad de aprobación constante. |
| Miedo al fracaso. | Miedo al fracaso. | Miedo al fracaso. |
| Percepción de la realidad de manera distorsionada mostrando tendencia hacia lo negativo. | Percepción de la realidad de manera distorsionada mostrando tendencia hacia lo negativo. | Negación de la realidad. Autoengaño. |
| Baja tolerancia a la incertidumbre. | Baja tolerancia a la incertidumbre. | Dificultad de autocontrol en las emociones propias. |



| | | |
|--|---|---|
| Dificultad de autocontrol en las emociones propias. | Cambios significativos en el estado emocional. | Desaprobación ante el tono elevado de voz. |
| Cambios significativos en el estado emocional. | Sentimientos de desinterés cuando obtiene una crítica que percibe como negativa | Sensación de descontento ante las correcciones. |
| Sentimientos de desinterés cuando obtiene una crítica que percibe como negativa | Reacciones desmesuradas ante correcciones negativas. | Reacciones desmesuradas ante correcciones negativas. |
| Enfado ante la falta de creatividad en situaciones de improvisación. | Sentimientos de enfado y frustración en situaciones en las cuales se siente ignorado. | Sentimientos de enfado y frustración en situaciones en las cuales se siente ignorado. |
| Sentimientos de enfado y frustración en situaciones en las cuales se siente ignorado. | Enojo ante el malestar de sus iguales con quien posee vínculos de amistad. | Desaprobación ante el vestuario. |
| En situaciones de enfado, evasión del grupo y sentimientos negativos prolongados. | Sentimientos de incapacidad | Necesidad de obtener la atención. |
| Sentimientos de incapacidad | Falta de interés. | |
| Preferencia por situarse en la zona delantera y central del aula. | Sentimiento de realizar lo que desee y cuando lo desee. | |
| Falta de interés. | Abandono de la práctica ante las contrariedades. | |
| Sentimiento de realizar lo que desee y cuando lo desee. | Necesidad de obtener la atención. | |
| Abandono de la práctica ante las contrariedades. | | |
| Falta de recursos que conducen a sentimientos de malestar y conllevan cambios emocionales repentinos | | |
| Necesidad de obtener la atención. | | |



Tabla 8. Indicadores sobre tolerancia a la frustración. Elaboración propia.

| INDICADORES SOBRE AUTOESTIMA | | |
|--|--|--|
| INICIO DE LA SESIÓN (calentamiento) | MITAD DE SESIÓN (barra y ejercicios técnicos y posturales) | FINAL DE SESIÓN (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| Indecisión. Dificultad para la toma de decisiones por miedo a errar. | Indecisión. Dificultad para la toma de decisiones por miedo a errar. | Indecisión. Dificultad para la toma de decisiones por miedo a errar. |
| Escasa autoconfianza. | Escasa autoconfianza. | Escasa autoconfianza. |
| Temor a lo desconocido por miedo a los cambios presentando inclinación por lo rutinario. | Poco valor de las capacidades y talento propio. | Temor a lo desconocido por miedo a los cambios presentando inclinación por lo rutinario. |
| Aparición de situaciones de ansiedad evitando así aquellas que produzcan miedos. | Temor a lo desconocido por miedo a los cambios presentando inclinación por lo rutinario. | Falta de iniciativa. |
| Falta de iniciativa. | Aparición de situaciones de ansiedad evitando así aquellas que produzcan miedos. | Dependencia de terceras personas. |
| Tendencia a la soledad debido a la timidez e inhibición. | Falta de iniciativa. | Dificultad para reconocer las equivocaciones. |



| | | |
|--|--|--|
| Dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar emociones y sentimientos. Falta de asertividad. | Dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar emociones y sentimientos. Falta de asertividad. | Búsqueda de culpables en situaciones negativas culpabilizando a otros. |
| Dependencia de terceras personas. | Facilidad para rendirse. | Impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos. |
| Facilidad para rendirse. | Dificultad para reconocer las equivocaciones. | Inseguridad y falta de autoconfianza. |
| Pesimismo. Tendencia a pensar que las cosas saldrán mal. | Búsqueda de culpables en situaciones negativas culpabilizando a otros. | Facilidad para ser influenciado por el resto de sus iguales. |
| Impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos. | Pesimismo. Tendencia a pensar que las cosas saldrán mal. | Búsqueda de un líder que asuma responsabilidades. |
| Inseguridad y falta de autoconfianza. | Impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos. | Sentimiento de continua evaluación. |
| Facilidad para ser influenciado por el resto de sus iguales. | Inseguridad y falta de autoconfianza. | Dificultad a la hora de reconocer errores. |
| Evasión de tomar la iniciativa. | Facilidad para ser influenciado por el resto de sus iguales. | Exigencia y crítica hacia los demás. |
| Sentimiento de continua evaluación. | Búsqueda de un líder que asuma responsabilidades. | Evaluación y análisis constante de lo que sucede alrededor. |
| Dificultad a la hora de reconocer errores. | Evasión de tomar la iniciativa. | Sensibilidad ante la actitud o comportamientos de otros. |
| Sentimiento de incapacidad. | Sentimiento de continua evaluación. | Dependencia emocional. |



| | | |
|---|---|---|
| Evasión de actividades que se centren en la propia persona. | Dificultad a la hora de reconocer errores. | Vergüenza a la hora de expresar emociones positivas. |
| Evasión a la hora de realizar esfuerzos. | Sentimiento de incapacidad. | Deseo de recibir refuerzos positivos que afectan los estados emocionales. |
| Evaluación y análisis constante de lo que sucede alrededor. | Evasión de actividades que se centren en la propia persona. | Diferentes modos de actuación dependiendo de la respuesta del docente. |
| Falta de espontaneidad. | Evasión a la hora de realizar esfuerzos. | Interacciones espontáneas positivas y negativas en función de sus pensamientos. |
| Sensibilidad ante la actitud o comportamientos de otros. | Exigencia y crítica hacia los demás. | Felicidad ante el aprecio de sus iguales |
| Dependencia emocional. | Evaluación y análisis constante de lo que sucede alrededor. | Reclamo de refuerzos positivos que sean halagadores. |
| Vergüenza a la hora de expresar emociones positivas. | Falta de espontaneidad. | Cambios de humor ante los halagos |
| Deseo de recibir refuerzos positivos que afectan los estados emocionales. | Sensibilidad ante la actitud o comportamientos de otros. | Tranquilidad y concentración con aumento de la participación y seguridad ante la falta de compañeros. |
| Diferentes modos de actuación dependiendo de la respuesta del docente. | Dependencia emocional. | Baja tolerancia hacia las críticas. |
| Interacciones espontáneas positivas y negativas en función de sus pensamientos. | Frustración cuando algo no sale como se desea. | Sentimientos de envidia y celotipias ante la falta de atención. |
| Evasión del grupo en situaciones de improvisación evitando el contacto visual tendiendo al aislamiento. | Vergüenza a la hora de expresar emociones positivas. | Sentimientos de vergüenza a la hora de exponerse a terceros. |
| Felicidad ante el aprecio de sus iguales | Deseo de recibir refuerzos positivos que afectan los estados emocionales. | Aumento de motivación ante estímulos y refuerzos positivos del docente. |



| | | |
|---|---|---|
| Reclamo de refuerzos positivos que sean halagadores. | Diferentes modos de actuación dependiendo de la respuesta del docente. | Actitud negativa a pesar de la desaprobación del docente. |
| Cambios de humor ante los halagos | Interacciones espontáneas positivas y negativas en función de sus pensamientos. | Necesidad de obtener la atención. |
| Poca capacidad de resiliencia. | Reclamo de refuerzos positivos que sean halagadores. | |
| Generalización del estado de ánimo en todos los ámbitos y con todas las personas. | Cambios de humor ante los halagos. | |
| Tranquilidad y concentración con aumento de la participación y seguridad ante la falta de compañeros. | Generalización del estado de ánimo en todos los ámbitos y con todas las personas. | |
| Abandono de ciertas actividades como consecuencias del abandono de sus iguales. | Tranquilidad y concentración con aumento de la participación y seguridad ante la falta de compañeros. | |
| Baja tolerancia hacia las críticas. | Abandono de ciertas actividades como consecuencias del abandono de sus iguales. | |
| Sentimientos de envidia y celotipias ante la falta de atención. | Baja tolerancia hacia las críticas. | |
| Sentimientos de vergüenza a la hora de exponerse a terceros. | Sentimientos de envidia y celotipias ante la falta de atención. | |
| Actitud dependiente del clima de aula. | Aumento de motivación ante estímulos y refuerzos positivos del docente. | |
| Aumento de motivación ante estímulos y refuerzos positivos del docente. | Actitud negativa a pesar de la desaprobación del docente. | |
| Actitud negativa a pesar de la desaprobación del docente. | Necesidad de obtener la atención. | |



| | | |
|---|--|--|
| Necesidad de desahogarse y expresar sus sentimientos al docente para poder desconectar de la vida diaria. | | |
| Necesidad de obtener la atención. | | |
| En situaciones de frustración, estado emocional generalizado con todas las personas. | | |

Tabla 9. Indicadores sobre autoestima. Elaboración propia.

Con la ayuda de las tablas presentadas anteriormente, podemos observar cómo generalmente los indicadores de baja tolerancia a la frustración, así como de baja autoestima se manifiestan con mayor notoriedad en el inicio de la sesión. Estos indicadores, van disminuyendo a medida que la sesión avanza, el trabajo y la insistencia a la hora de trabajar aquellos aspectos en los que se contempla un déficit supone la base del trabajo del maestro. Observar cómo evoluciona la manifestación de dichos indicadores, nos facilita conocer si la danza supone un ejercicio positivo o negativo para el alumnado.

Por otro lado, Cabe destacar que se han seleccionado aquellos indicadores que corresponden a un déficit, es decir, nos referimos a la tolerancia a la frustración y a la autoestima en la forma en que se manifiestan con carencias que hacen que su nivel sea bajo y produzca dificultades a la hora de que el individuo presente su máximo bienestar. Esto nos permitirá observar como la práctica de la danza resulta beneficiosa para tratar estas habilidades sociales contribuyendo a paliarlas y mejorarlas mediante su práctica asidua.

Finalmente, es necesario destacar cómo este trabajo de investigación cualitativa nos permite observar cómo los resultados que se han obtenido nos dan una visión de los procesos y ritmos de enseñanza-aprendizaje que manifiestan los alumnos. Cómo cada uno de ellos es individual y manifiesta de forma diferente su baja tolerancia a la frustración, así como un bajo nivel de autoestima por lo que cada uno de ellos demandará unas necesidades específicas y propias y como la danza influirá en la mejora de estas habilidades.



RESULTADOS EN RELACIÓN AL OBJETIVO 2

A lo largo de las veinte sesiones objeto de observación, se ha llevado a cabo un análisis de las mejoras que se han ido observando progresivamente y cómo las habilidades de la tolerancia a la frustración, así como la autoestima han ido sufriendo modificaciones a la hora de manifestarse.

Para ello, y con intención de analizar en profundidad las mejoras que se observaban a lo largo de las sesiones, se realizaron unas tablas de clasificación de mejora individualizadas (ver anexo VII) (ver anexo VIII). Tras el análisis individualizado, se ha procedido a la creación de tablas generalizadas (tabla 9 y 10) donde podemos encontrar todos aquellos indicadores recogidos y que afectan al grupo-clase dependiendo de la habilidad objeto de estudio.

INDICADORES MEJORA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

- **Mayor facilidad para aceptar las correcciones.**
- **Predisposición hacia la mejora y cambios en la ejecución.**
- **Aceptación en los cambios de secuencias y orden.**
- **Sensación de tranquilidad y atención en el aula.**
- **Mayor predisposición a la hora de aceptar los retos.**
- **Bloqueos esporádicos.**
- **Interés y predisposición ante nuevos retos y propuestas.**
- **Mayor autocontrol que produce una reducción en la impulsividad.**
- **Aceptación de situaciones que requieren tiempo de espera.**
- **Desinhibición. Menor temor a cometer errores.**
- **Aumento de la tolerancia, lo que disminuye la rigidez mental.**
- **Motivación alimentada por la obtención de resultados positivos.**
- **Mayor capacidad de superación ante los bloqueos.**
- **Sentimientos negativos de autocontrol emocional que perduran menos en el tiempo.**
- **Capacidad de retomar la sesión en menor tiempo tras episodios de descontrol emocional.**
- **Modificación de actitudes negativas tras la desaprobación del docente.**
- **Ausencia de acciones de evasión ante el resto del grupo en momentos de frustración.**
- **Interés por la realización de secuencias correctamente ejecutadas.**
- **Necesidad de equipararse a sus iguales.**
- **Disminución de cambios actitudinales repentinos.**
- **Menor necesidad de aprobación por parte del docente.**



- **Ausencia de excusas para evadir responsabilidades.**
- **Menor sentimiento de intranquilidad**

Tabla 10. Indicadores mejora tolerancia a la frustración. Elaboración propia.

INDICADORES MEJORA AUTOESTIMA

- **Mayor autoconfianza y toma de decisiones sin temor a errar.**
- **Aumento de iniciativa.**
- **Respuesta positiva frente a los refuerzos positivos ante el reconocimiento del trabajo.**
- **Apoyo a sus iguales ante situaciones difíciles con intención de crear buen clima de trabajo.**
- **Mayor concentración personal y no individual.**
- **Persistencia en el logro y consecución de objetivos propuestos por el docente.**
- **Entusiasmo desde el inicio de la sesión que se prolonga a lo largo de la misma.**
- **Motivación colectiva en cuanto a la obtención de resultados positivos que contribuyen a la autorrealización.**
- **Aumento de la espontaneidad.**
- **Capacidad de reconocimiento de los errores que se cometen.**
- **Mayor habilidad para autocorregir los errores sin la indicación del docente.**
- **Motivación prolongada a lo largo de toda la sesión.**
- **Disminución de la timidez que produce aumento en las interacciones entre los iguales.**
- **Desinhibición sin miedo a ser juzgado.**
- **Facilidad para la manifestación de emociones en grado positivo.**
- **Menor inseguridad debida al aumento de la autoconfianza.**
- **Aumento de exposiciones verbales.**
- **Predisposición para afrontar lo desconocido.**
- **Colaboración y apoyo entre iguales para la mejora de las propuestas, que produce sentimientos de autorrealización.**
- **Adquisición de autonomía.**
- **Aumento en la inclinación hacia la danza.**



- **Positividad a lo largo de toda la sesión.**
- **Disminución de la indecisión.**
- **Asunción de nuevos retos.**
- **Agilidad para el reconocimiento de los errores.**
- **Aumento de la capacidad de superación.**
- **Disminución de los estados de ansiedad.**
- **Predisposición hacia el trabajo desde el inicio de la sesión.**
- **Disminución de sentimientos de envidia asumiendo que cada individuo cumple su función.**
- **Ausencia de abandono de actividades a pesar de observar el abandono de uno de sus iguales.**
- **Cambios actitudinales positivos tras la reprobación del docente.**
- **Búsqueda de inspiración en los iguales a pesar de la falta de creatividad.**
- **Contribución a la hora de corregir para obtener un producto final adecuado.**
- **Ayuda entre iguales.**
- **Ausencia de quejas ante los esfuerzos.**
- **Gestión de problemas con mayor diplomacia.**
- **Disminución de sentimientos pesimistas.**

Tabla 11. Indicadores mejora autoestima. Elaboración propia.

La finalidad última de este análisis corresponde a cómo la práctica de la danza influye en la mejora de las habilidades objeto de estudio en el colectivo con Síndrome de Down. Donde en cada una de las sesiones se han ido apreciando de manera progresiva los beneficios que este arte produce en el alumnado.

6. CONCLUSIONES

Consideramos la diversidad como una característica intrínseca en el ser humano puesto que cada uno de los individuos, presenta un modo de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que evolutivamente, existan patrones cognitivos, afectivos y conductuales semejantes. Esta



diversidad junto con las diferentes capacidades, necesidades, intereses, ritmos, condiciones socioculturales suponen un elemento enriquecedor para nuestra sociedad.

Es necesario que, a la hora de educar, los docentes se fundamenten en una educación basada en la inclusión, puesto que no solo es un rasgo cultural, si no que será la base para construir ciudadanos y sociedades justas, equitativas y equánimes. Donde la finalidad última ha de ser tener en cuenta y potenciar las capacidades individuales de cada uno de los sujetos, donde se constituya una sociedad basada en valores de respeto, ayuda y empatía.

A lo largo del tiempo, el concepto de diversidad funcional ha ido evolucionando, perdiendo aquellas connotaciones peyorativas que el término incluía con la finalidad de que el colectivo que engloba dicho concepto no se sienta herido. Pero se considera necesario que nuestra sociedad continúe evolucionando hacia una sociedad realmente inclusiva, donde las personas con diversidad funcional puedan tener las mismas oportunidades que el resto. Como futuros educadores, hemos de velar por instaurar un clima en nuestras aulas que se base en la inclusión entre otros pilares esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, otorgándoles así, una serie de herramientas de actuación, así como cualidades que les permitan ser en su vida adulta ciudadanos con el máximo desarrollo posible y que contribuyan a una sociedad enriquecida dentro y fuera del aula.

Por otro lado, y en relación a ello, debemos tener en cuenta la importancia que suponen las habilidades para la vida en el desarrollo de los individuos. En nuestro tiempo, se hace esencial para lograr nuestro bienestar, poseer cierto grado de educación emocional, donde cada sujeto aprenda a conocerse, tratarse, comprenderse y actuar con la templanza suficiente para lograr tener una salud mental sana. Esta será una de las razones, por las cuales el presente trabajo ha focalizado su atención en dos de las habilidades esenciales para la vida, la tolerancia a la frustración y la autoestima.

Podemos afirmar que la autoestima es una de las habilidades más importantes puesto que forman al ser humano, su autoconcepto y la propia autoestima condicionarán al individuo en sus actuaciones, en su vida cotidiana y sobre todo en sus emociones. Este hecho es fundamental en la convivencia en sociedad, puesto que de nuestra autoestima depende nuestra forma de interactuar con el medio y relacionarnos con nuestros iguales; ya que el ser humano es sociable por naturaleza hemos de buscar que los individuos se sientan cómodos y satisfechos consigo mismos. De este modo serán capaces de relacionarse de forma sana con sus iguales y contribuyendo así a consolidar una salud mental positiva.



Será, en otra instancia, la tolerancia a la frustración otra de las habilidades esenciales que tratar en la vida cotidiana del individuo. Esta habilidad se encuentra estrechamente relacionada con la autoestima, puesto que cuando el individuo manifiesta repetidas situaciones en las cuales se frustra, esto repercutirá en su nivel de autoestima. Por ello, ha de ser imprescindible educar a las personas en valores que les ayuden a la resiliencia, comprensión y superación de situaciones que no pueden controlar por sí mismos, o que no salen como ellos esperaban. Se ha de pretender que los individuos experimenten las situaciones frustrantes como algo constructivo que contribuya a su mejora como persona y no como algo destructivo que afecte su estado emocional.

En ocasiones tratar estas habilidades sociales, puede resultar complejo, por lo que se buscan herramientas de trabajo lúdicas que puedan servir al individuo como entretenimiento y que, al mismo tiempo, supongan el trabajo de sus habilidades sociales. Es aquí, cuando hablamos del arte, y particularmente de la danza.

El arte, a lo largo de los siglos ha supuesto una vía de expresión, escape y autoconocimiento de los individuos. Éstos realizan manifestaciones artísticas que generalmente van ligadas a sus estados emocionales y que contribuyen al ser humano a expresarse de forma no verbal, donde mediante su propio cuerpo, puede manifestar aquello que no desea describir con palabras. La danza, no solo es un arte que sirve como herramienta de expresión, sino que, además, contribuye en muchos aspectos tanto físicos como intelectuales al desarrollo integral del ser humano.

Los valores, la disciplina, el sentimiento y los lazos de unión que crea este arte, han sido pilares fundamentales para lograr en el bailarín un estado de desconexión, felicidad y bienestar a lo largo de la historia del hombre. Por ello, se han realizado numerosas investigaciones con la intención de dar respuesta a los beneficios que la danza podía otorgar a las personas en todos sus aspectos y ámbitos. Serán dichas investigaciones, el soporte en el cual se ha entendido la danza como una herramienta de terapia beneficiosa para todo aquel que la practica.

Por ello, el presente documento centra su atención en dos objetivos principales: Proporcionar un sistema de indicadores con la intención de analizar la competencia de la tolerancia a la frustración y la autoestima en el ámbito de la danza en personas con Síndrome de Down e Identificar indicadores de mejora en las competencias de tolerancia a la frustración y autoestima en personas con Síndrome de Down a través de la danza. Mediante los cuales se pretende dar visibilidad a la importancia de las habilidades sociales en la vida diaria, el colectivo de Síndrome de Down y la danza. A través del proceso de investigación cualitativa que se ha llevado a cabo, se estima que



los objetivos planteados para el presente trabajo de fin de grado han sido alcanzados satisfactoriamente; suponiendo los objetivos generales la base de la consecución de los objetivos específicos planteados. Todos estos objetivos han sido planteados y trabajados mediante un proceso de observación no participante en un contexto de danza.

Se estima que los instrumentos que se han empleado para el logro de los objetivos planteados han sido una fuente de recogida de información positiva a la hora de generar indicadores que nos ayuden a identificar las habilidades objeto de estudio. Siendo una propuesta futura interesante, realizar entrevistas a los educadores que proporcionen información más detallada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y entrevistas a las familias que nos proporcionasen información sobre cómo la danza modifica las habilidades de los alumnos y esto influye en su vida cotidiana.

Tras estas deducciones, hemos de considerar las implicaciones educativas futuras que el presente trabajo supone. Cabe destacar que los indicadores fruto de este trabajo de investigación son ítems que pueden servir de gran utilidad en las aulas de los centros educativos, así como en contextos de danza u otras actividades lúdicas similares que formen parte de las actividades extraescolares de los alumnos. Este instrumento da la posibilidad a los docentes de prestar atención a estos indicadores y de ser identificados, poner en práctica un programa de mejora de aquellos déficits que hayan sido observados.

En otro punto, el presente trabajo de fin de grado puede suponer la base de un estudio posterior pudiendo completar dicho documento con otros indicadores que se puedan observar. De otra forma, puede suponer un instrumento para evaluar las habilidades que han sido estudiadas y tratadas suponiendo un apoyo a la hora de conocer a fondo las capacidades del alumnado.

A través del presente trabajo de fin de grado, se ha podido observar como la danza y la constancia y persistencia que se debe emplear en ella; han dado resultados positivos a la hora de tratar las habilidades sociales que han sido objeto de investigación, así como ayuda a los sujetos en la mejora de otros aspectos psíquicos y físicos que no han sido objeto de estudio. Es cierto, que hemos podido observar cómo se manifestaban indicadores que ponen de manifiesto la baja tolerancia a la frustración, así como una baja autoestima de los alumnos, puesto que estas habilidades pueden aparecer en diversos ámbitos de la vida cotidiana de los individuos; pero hemos podido observar cómo a través de la danza, las personas han logrado resultados positivos en su bienestar y crecimiento personal.



Como futura docente, y bailarina, considero que la danza es una herramienta de educación, inclusión y trabajo personal de autoconocimiento que se ha de tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Será este arte, el cual dote al individuo de valores, capacidades e instrumentos, así como de un sentido de pertenencia y cultura que contribuyan no solo a su máximo desarrollo posible que como docentes hemos de buscar; si no que además supondrá una vía de escape, un lugar donde ser ellos mismos, un medio de expresión alternativo y, sobre todo, un elemento que les proporcionará mayor salud mental y física.

En otra instancia, se estima necesario, y no solo en el ámbito de la educación y la danza, ofrecer al alumnado una atención individualizada. El presente trabajo evidencia en sus resultados, como el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada individuo es particular; donde cada sujeto posee su propio ritmo de aprendizaje y diferentes herramientas para su mejora y crecimiento personal. Como docentes, nuestra finalidad ha de ser conocer en profundidad las capacidades de los alumnos para poder de este modo, ofrecer respuesta a las demandas que se presenten y contribuir a paliar los aspectos negativos que se pongan de manifiesto.

Al igual que se ha evidenciado los diversos ritmos de aprendizaje, es visible, como de otro modo, cada individuo precisa de diferentes tiempos y ritmos para asimilar y consolidar sus aprendizajes. Cada persona es un mundo diferente y por ello, como docentes, hemos de contribuir al mayor desarrollo de los alumnos potenciando sus capacidades y motivándolos a crecer cada día ofreciendo una atención a la diversidad.

Por todo ello, estimo que la importancia de la inclusión y de la danza en la vida del ser humano se hace esencial a la hora de lograr el máximo desarrollo del ser humano, y que, por ello, hemos de procurar instaurar la danza en nuestra vida que será en última instancia un recurso para la inclusión.

Gracias al presente trabajo y mi vocación como educadora y bailarina, he podido observar no solo desde mi experiencia personal, sino también a través de una investigación cualitativa los beneficios que aporta la danza no solo a las personas que no presentan aparentes dificultades, si no cómo contribuye al desarrollo de las personas con diversidad funcional, el trabajo de sus habilidades para la vida y su inclusión.

“Deberíamos considerar como perdidos los días en que no hemos bailado al menos una vez”

Friedrich Nietzsche



7. BIBLIOGRAFÍA

- A. (2021, 1 marzo). *Habilidades para la vida: una estrategia para promover la salud y el bienestar infantil y adolescente*. Global Education Magazine. <http://www.globaleducationmagazine.com/habilidades-para-la-vida-una-estrategia-para-promover-la-salud-el-bienestar-infantil-adolescente/>
- Aguilar Gil, P.E.; García Castillo, G. (2020). “*Tolerancia a la frustración en adolescentes*”: una revisión sistemática de la literatura científica en los últimos 10 años. Facultad de Ciencias de la salud. Universidad privada del norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/27085/Trabajo%20de%20Investigación%20%282%29.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Alemaný Lázaro, M. J. (2009). Historia de la danza I. Recorrido por la evolución de la danza desde los orígenes hasta el siglo XIX. (Vol. 1). Piles, Editorial de Música, S.A. Valencia (España)
- Alpert, P. (2011). *The health benefits of dance*. *Home Health Care Management & Practice*, 23(2), 155–157.
- Amanda J., Bravo H. (2005). *la iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar*. Revista del instituto de Investigaciones Educativas. <http://www.acuedi.org/ddata/3806.pdf>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Barcelona: Masson.
- Aragó Codina, A.; Zorrilla Silvestre, L.; Balaguer Rodríguez, P. (2016). *Cómo trabajar las habilidades socioemocionales a través de la danza y su importancia en la escuela*. http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_853/a_11440/11440.pdf
- Araújo, R. (2007). *Los beneficios del baile*. DANZA BALLET. <https://www.danzaballet.com/los-beneficios-del-baile-2/>



Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., & Mesas, E. C. (2011). *El arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas*. *Arte y políticas de identidad*, (4), 137-152. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/41557/1/146051-549911-1-SM.pdf>

Bengoechea, P. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Oviedo: Universidad de Oviedo

Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL). (2016). *ANEXO I. Áreas del bloque de asignaturas específicas. EDUCACIÓN ARTÍSTICA*. Núm 142. Pág 34538.

Bonilla Angarita, S.P. (2019). *El cuerpo primer instrumento de vida: La danza en el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes del IED Garcés Navas*. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2883/Bonilla_Sandra_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 64.

Cabrera, A.M. (2015). *danza, bienestar y emociones positivas. una mirada desde la psicología positiva. universidad de la república*. Facultad de psicología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6098/1/Cabrera%2c%20Ana.pdf>

Características físicas y cognitivas de los niños con Síndrome de Down en edad escolar, que influyen sobre sus dificultades del habla y lenguaje. Artículo: Características físicas y cognitivas en niños con S Down. Fundación Iberoamericana Down21. Down21.org. <https://www.down21.org/revista-virtual/1736-revista-virtual-2017/revista-virtual-sindrome-de-down-octubre-2017-n-197/3115-articulo-profesional-caracteristicas-fisicas-y-cognitivas-de-los-ninos-con-sindrome-de-down.html>

Castro, S. (2022). *Autoestima: qué es y 10 técnicas para mejorarla*. Instituto Europeo de Psicología Positiva (IEPP). https://www.iepp.es/que-es-autoestima-tecnicas-para-mejorarla/#Definicion_de_autoestima

Cebula, K.R.; Moore, D.G.; Wishart, J.G. (2010). *La cognición social en los niños con síndrome de Down*. *Revista Síndrome de Down*. Vol 27.



http://www.downcantabria.com/revista/wp-content/uploads/2010/03/revista104_26-46.pdf

Comes, G. (2008). *Principios metodológicos para enseñar a escribir al alumnado con síndrome de Down*. Málaga: Aljibe, S.L.

Consejos para enseñar a tu hijo a tolerar la frustración. (2022). Faros. Sant Joan de Déu Barcelona Hospital. <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/consejos-ensenar-tu-hijo-tolerar-frustracion>

Cuadrado, P. *TENGO AUTOESTIMA*. Fundación Iberoamericana Down21. DownCiclopedia. <https://www.downciclopedia.org/psicologia/inteligencia-emocional/3021-tengo-autoestima.html>

Cunningham, C. (1999). *El Síndrome de Down. Una introducción para padres*. Barcelona: Paidós

De la Peña Cuevas, M. (2018). *La danza como recurso interdisciplinar y sus beneficios en el alumnado de Educación Primaria*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/80604/PEÑA%20CUEVAS%2C%20MARÍA%20DE%20LA%20danza%20como%20recurso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde

Escribá, A. (2002). *Síndrome de Down. Propuestas de Intervención*. Madrid: Gymnos

Escuela de Danza de Valladolid. *Danza y Diversidad*. <https://escueladanzavalladolid.es/danza-y-diversidad>

Fàbrega, J. (2007). La interpretación para bailarines. *Estudis escènics: quaderns del Institut del Teatre*, 314-239.

Fdez-Carrión Quero, M. (2011). *Danza e inclusión social*. Gobierno de España. ministerio de educación, cultura y deporte.



<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/355-danza-e-inclusion-social>

Fernández de la Iglesia, J.C. y Buceta, M. J. (3003). La educación de personas con Síndrome de Down. Estrategias de aprendizaje. Santiago de Compostela: ICE

Fernández Morales, A.D. (2016). *Aspectos generales sobre el Síndrome de Down*. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Vol.2. Nº1. Págs. 33-38.

Flórez Beledo, J.; Ruíz Rodríguez, E. *Capítulo II, Síndrome de Down*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Flórez, J. *Causas de la disfunción cognitiva en el Síndrome de Down*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Iberoamericana Down21. <http://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Causas-disfuncion-cognitiva-SD.pdf>

Flórez J. *Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de Down*. Siglo Cero 1999; 30 (3): 29-45.

Freire Mejía, G.A.; Jiménez Almache, M.J. (2013). *La adaptación socio-afectiva como indicador en el proceso de integración escolar de los niños con síndrome de down. diseño de una guía de observación para niños en el nivel inicial de la sociedad ecuatoriana pro rehabilitación de lisiados (serli) de la ciudad de guayaquil*. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. <http://201.159.223.180/bitstream/3317/8449/1/T-UCSG-PRE-FIL-EP-77.pdf>

Fuentes Serrano, L.A. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. departamento de educación física y deportiva. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15416/fuentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fux, M. (1981). *Danza: experiencia de vida*. Barcelona: Paidós.



García Ruso, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.

Giesenow, C. (2005). *Más allá de la psicología del deporte: la enseñanza de habilidades psicológicas para la vida a través del deporte*.
<https://www.psicodeportes.com/apdawp/wp-content/uploads/2015/05/Giesenow-Más-allá-de-la-psicolog%C3%ADa-del-deporte.pdf>

Gil Beltrán, J. M. (2003). *Enseñanza de las habilidades de vida en la educación primaria*.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6992/RGP_10-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guerrero Bejarano, M.A. (2016). *La investigación cualitativa*. INNOVA Research journal. Vol 1. Nº2. Págs 1-9. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>

Habilidades para la vida. (2022). *En 1993 la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó la Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas*. Fundación Edex.
<https://habilidadesparalavida.net/modelo.php>

Hübner, M.E., Ramírez, R. y Nazer, J. (2005) *Malformaciones congénitas. Diagnóstico y manejo neonatal*. Chile: Editorial Universitaria

Knestaut, M., Devine, M. A. y Verlezza, B. (2010). It gives me purpose: The use of dance with people experiencing homelessness. *Therapeutic Recreation Journal*, 44(4), 289-301.

Kokkonen, M. (2014). *Danza*. En Informe Fundación Botín 2014, Artes y Emociones que potencian la creatividad (pp.125-143) España: Ed. Fundación Botín.

La importancia de aprender a gestionar la frustración. (2019). Colegio San Pablo CEU.
<https://www.colegioceumontepincipe.es/blog/la-importancia-de-aprender-a-gestionar-la-frustracion/>

López Morales, P.M.; López Pérez, R.; Parés Vidrio, G.; Borges Yáñez, A.; Valdespino Echaui, L. (2000). *Reseña histórica del Síndrome de Down*. Revista ADM.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-2000/od005g.pdf>



- Madrigal Muñoz, A. *EL SÍNDROME DE DOWN*. https://sidinico.usal.es/idos/F8/FDO10413/informe_down.pdf
- Martínez Cabrejas, G. (1997). *Tratado de Danza Española. Mariemma mis caminos a través de la danza. el oficio de la creación*.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. *Ipsl*, 9 (1), 123-146.
- Martínez, O. (2010). *La Autoestima*. <https://escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/11/la-autoestima.pdf>
- Martínez, V. (2014). *Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana*. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 61-89
- Máster Biblioteca Práctica de Comunicación. (2002). *El desarrollo de la autoestima*. En M. B. Comunicación, Autodominio (págs. 57-70). Barcelona, España: OCEANO
- Mercado García, E., Merino Gallego, C. y González Casas, D. (2021). Los beneficios de la danza en la mejora de la calidad de vida (CdV) de personas con discapacidad intelectual (PcDI). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 215-246. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.04>
- Mejía, A., Pastrana, J.& Mejía, J. (2011). *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Meza Lafón, B. Z. (2010). *Bienestar psicológico en practicantes de danza contemporánea*. (Tesis inédita de Licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1217>
- Mézerville, Gastón. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Miñan, A. (2001). Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza en alumnos con síndrome de Down (p 155-179). En Vega, A. (coord.) *La educación de los niños con síndrome de Down. Principios y prácticas*. Salamanca. Amarú



Muñoz, F. (2010). *Historia de la Danza 1: los orígenes*. Artes escénicas. IES FLORIDABLANCA MURCIA.

<https://arteescenicass.wordpress.com/2010/10/03/historia-de-la-danza-1/>

Naranjo Pereira, M.L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. (Vol 7). (Nº3). Págs 1-27.

<https://biblat.unam.mx/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2007/vol7/no3/10.pdf>

Olvera, A. (2008). Cultural dance and health. A review of the literature. *American Journal of Health Education*, 39 (6), 353-359.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Padilla Moledo, C; Coterón López, J. (2013). *¿podemos mejorar nuestra salud mental a través de la Danza?: una revisión sistemática*. RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. Núm 22. Págs 194-197. Federación Española de Docentes de Educación Física. Murcia, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732290038.pdf>

Panesso Giraldo, K.; Arango Holguín, M.J. (2017). *La autoestima, proceso humano*. Revista Psyconex, Psicología, psicoanálisis y conexiones. Departamento de Psicología Medellín, Colombia. (Vol 9). Nº14.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507/20785325>

Pardo, E. (2018). *¿sabías que existen 4 tipos o niveles de autoestima? descúbrelos*. apegos posibles. <https://apegosposibles.com/autoestima-preguntas/que-tipos-de-autoestima-hay>

Pate RR, O'Neill JR, & Lobelo F. (2008). *The evolving definition of «sedentary»*. *Exerc Sport Sci Rev*, 36, 173-178.

Pedrero Muñoz, C. (2013). *Danza en Educación Primaria*. Universidad de Salamanca. Vol 31. Nº1. Págs 129-148. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175101/148241>



- Penas, R. (2021). *Frustración: qué es y cómo gestionarla*. Somos Estupendas. <https://somosestupendas.com/frustracion-que-es-y-como-gestionarla/#tipos-de-frustracin>
- Psonrie. *¿Qué es la frustración y cómo te afecta?*. <https://www.psonrie.com/noticias-psicologia/que-es-la-frustracion-y-como-afecta>
- Peñalba, A. (2015). *Expresión musical digital con alumnos con discapacidad motora*. Eufonía. *Didáctica de la música*, 65(65), 58-63.
- Peñalva Calvo, B. (2014). *La importancia de la expresión corporal y la danza y su inclusión en el contexto escolar*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7229/TFG-G705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piazza, A. (2011). *La experiencia óptima o flow en personas que practican danza: una mirada desde la psicología positiva*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad del Aconcagua. Recuperado en <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/178>
- Pueschel, S.M. (2002). *Síndrome de Down: hacia un futuro mejor: guía para padres*. Barcelona: Masson.
- Quiroga Murcia, C., Kreutz, G., Clift, S. y Bongard, S. (2010). *Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being*. *Arts & Health*, 2 (2), 149-163.
- Requena Pérez, C. M., Martín Cuadrado, A. M., & Lago Marín, B. S. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte.*, 24, 8.
- R.H.B. (2016). *La danza como un arma más para la integración*. El País. https://elpais.com/cultura/2016/11/02/actualidad/1478111152_777917.html
- Robert, M. (2014). *El baile como medio para mejorar la condición física y la salud*. En J. Gustems (Ed.), *Arte y bienestar: Investigación aplicada* (pp.103-109). Barcelona: Editorial Universidad de Barcelona.



Rossel, K. (2004). *Apego y vinculación en el Síndrome de Down. Una emergencia afectiva*. Revista de Pediatría Electrónica, 4.

Ruíz Rodríguez, E. *Características psicológicas y del aprendizaje de los niños con Síndrome de Down*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Iberoamericana Down21. <http://asociaciondown.org/wp-content/uploads/2017/10/Caracteristicas-psicologicas-y-del-aprendizaje.pdf>

Ruíz Rodríguez, E. *Habilidades sociales: peculiaridades en el síndrome de Down*. Fundación Iberoamericana Down21. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. DownCiclopedia. <https://www.downciclopedia.org/educacion/habilidades-sociales/2987-habilidades-sociales-peculiaridades-en-el-sindrome-de-down#2>

Ruiz Rodríguez, E. (2004). *Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down*. Buenas prácticas. Revista síndrome de Down 21: 84-93

Salazar, C.M.; Juárez, R.; Andrade, A.I.; Peña, C.S.; Arrellano, A.C.; Hernández, J.A. (2016). *Percepción del beneficio de los deportes y actividades recreativas en habilidades para la vida en niños y adolescentes de Ciudad Juárez, México*. Sportis Sci J, 2 (3), 356-378.

Síndrome Down: DOWN España. (2014). Down España. <https://www.sindromedown.net/sindrome-down/>

Síndrome de Down o Trisomía 21. (2021). Infogen. <https://www.infogen.org.mx/trisomia-21-sindrome-de-down/>

Sobрино, N. (2013). *Life Skills: ¿qué son?* <https://fundacion.usal.es/es/formacion-especializada/titulos-propios/implanto-protesis/153-titulos-fgusal/life-skills-pro-university-51333/958-objetivos?jij=1654632051077>.

Terán Martínez, L. P. (2018): *Desarrollo de las habilidades para la vida en niños y niñas en edad escolar de la institución educativa gimnasio de la arboleda: una sistematización de experiencias*. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12100/2018laurateran.pdf?sequence=1>.



- Terrón, A. (2012). *La frustración*. Amaya Terrón psicología. <https://www.psicologiaamayaterron.com/la-frustracion>
- Troncoso, M.V. (2012). *La evolución del niño con Síndrome de Down: de 3 a 12 años*. Portal downcantabria. <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/22b4aee0f8d0692ab11d33c4e8364bd54be44095.pdf>
- Valle, M. L. (2014). Ansiedad estado y ansiedad rasgo en bailarines según el tipo de danza que practican y su condición como bailarín. *Persona*, 0(017), 139. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/293/1431>
- Vargas Anaya, A.I.; Mazón Sánchez, J.C. (2021). *Impacto de la danza en el bienestar psicológico: autorregulación, autodeterminación y habilidades sociales*. *Alternativas psicología*. <https://alternativas.me/attachments/article/249/Impacto%20de%20la%20danza%20en%20el%20bienestar%20psicológico.pdf>
- Vega Mateo, A. *La danza como herramienta para la integración y el aprendizaje integral del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Educación Física*. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/12902/TFG-B.688.pdf;jsessionid=252A4E365380C343643578C08817D022?sequence=1>
- Vicente Nicolás, G.; Ureño Ortín, N.; Gómez López, M.; Carrillo Viguera, J. (2010). *La danza en el ámbito educativo*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. N°17. Págs 42-45.
- 20minutos.es. (2016). *El Ballet Nacional de España baila por el síndrome de Down*. www.20minutos.es - Últimas Noticias. <https://www.20minutos.es/noticia/2903243/0/ballet-nacional-gala-benefica-alento/>



8. ANEXOS

ANEXO I

DIARIO DE CAMPO

Sesión 1: miércoles 16 de marzo de 2022

- Primera sesión. Presentaciones.
- Se observa el comportamiento desde que los alumnos entran en el aula.
- Algunos alumnos se enfadan si al entrar no les saludan sus compañeros.
- Si se cambian los sitios algunos alumnos se enfadan, puesto que hay predilecciones por algunos en concreto.
- La maestra les propone sonreír o expresar emociones alegres y esto les produce vergüenza.
- Acuden contentos a las clases de danza y quieren interactuar con sus iguales.
- Ciertos alumnos no quieren participar en actividades propuestas por la profesora.
- En la presente sesión con motivo de repaso de contenidos, la maestra decide realizar un calentamiento más corto y a una alumna (I) no le gusta puesto que quiere seguir con la planificación habitual. No le cuadra la secuencia (rigidez mental).
- Trabajo de ejercicios técnicos con improvisaciones.
- Interactuación constante con la maestra.
- Un alumno se enfada (H) y la actitud del resto es no hacerle caso para no aumentar su enfado.
- La coreografía grupal para fin de curso se realiza con un sombrero. Cuando a un alumno se lo quitan, o se lo cambian por otro, no le gusta y frunce el ceño descontento (H).
- La maestra pregunta sobre la secuencia de ejercicios estipulada con la intención de hacerles recordar, y así comprobar quien va asentando sus aprendizajes.
- Manías con la limpieza y el COVID.
- A la hora de repetir un ejercicio por haberlo hecho mal, la persona que se ha equivocado se enfada.



- No les gusta que les griten, ni entre ellos ni la maestra.

Sesión 2: viernes 18 de marzo

- Un alumno comete un error en la ejecución de pasos y culpa a la compañera de al lado para así evitar el reproche.
- Necesidad de expresar sus emociones, vivencias, pensamientos e impresiones a la maestra en el comienzo de la sesión. Se desahogan y pueden desconectar de su vida y conectar con la danza.
- A la hora de interactuar con personas de otro grupo de clase, se muestran cortados, con vergüenza, pero participativos y contentos por compartir una actividad inclusiva.
- Se muestran contentos con risas en el aula a la hora de ejecutar el baile grupal de fin de curso.
- Se interesan por mí, les llama la atención mi presencia. Están pendientes de si les observo y presto atención. Cuando me presenta la maestra y saben por qué acudo a las clases, se muestran más relajados y tranquilos.
- Al finalizar la clase, la maestra felicita a los alumnos por la ejecución de la clase y se muestran orgullosos y satisfechos abandonando la clase contentos.
- Se habla sobre el vestuario que se va a llevar en la actuación de fin de curso y sienten curiosidad cuando se les toman medidas.
- Se percibe notablemente la ausencia de uno alumno (J), puesto que el otro chico del grupo se muestra más tranquilo, concentrado, menos irritado y más participativo.

Sesión 3: miércoles 23 de marzo de 2022

- Una alumna entra llorando en el aula porque su madre se ha enfadado con ella por los estudios, y todos sus compañeros empatizan y se vuelcan con ella. La abrazan, consuelan y dan ánimo. Uno de los alumnos manifiesta estar enfadado con sus padres por hacerla sentir así y otros alumnos manifiestan que, si ella no acude a ciertas actividades, ellos tampoco.
- La alumna manifiesta que prefiere acudir a danza que estudiar y que no quiere dejar de venir a danza por estudiar.
- Los alumnos se refugian en la maestra confiándole sus emociones.
- Uno de los alumnos se muestra muy preocupado por los sentimientos de los demás. Manifiesta verbalmente sentirse preocupado.



- Aparece la baja tolerancia a la frustración en un alumno (H) cuando se pide una secuencia de equilibrios improvisados. Cada alumno ha de pensar en 3 equilibrios diferentes, pero el alumno aparentemente no piensa en ninguno. Cuando se le pregunta, se enfada porque no se le ocurre ninguno, se cruza de brazos y verbaliza estar enfadado y se sienta al final de la clase cabizbajo y de brazos cruzados con gesto enfadado. Los demás quieren hablar con él para calmarle, pero la clase debe continuar. El alumno no vuelve al ritmo de la clase y permanece apartado y enfadado toda la hora.
- Cuando un alumno se enfada o se ha generado mal ambiente, todos los alumnos se contagian de esa “energía” y la clase discurre con cierta dificultad.

Sesión 4: viernes 25 de marzo de 2022

- Hoy los alumnos salen de la clase de teatro motivados y eso repercute en su actitud a lo largo de la clase de danza. Al ser viernes, también se muestran más predispuestos ante la llegada del fin de semana.
- Previamente al comienzo de la clase, se desahogan entre ellos dándose apoyo y reforzándose entre ellos. Se muestran afecto y eso ayuda a la otra persona a sentirse menos afligida.
- Durante el tiempo de estiramientos, un alumno (I) se bloquea puesto que la maestra ha alterado el orden de la secuencia establecido de forma rutinaria. En ese momento hace el ejercicio que la maestra se ha saltado por su cuenta o cambia su expresión fácil mostrando desaprobación. La maestra tiene que manifestarle verbalmente que no pasa nada porque un ejercicio no se haga o se cambie de orden para que se pueda quedar más tranquilo y continuar.
- Un alumno (H) en la sesión de hoy manifestaba estar de buen humor, sin embargo, tras dialogar con una de sus compañeras, cambia radicalmente de actitud y se muestra ofendido, molesto y enfadado en el aula y con todos los compañeros, contestando entre dientes y con desinterés.
- (P) está hablando con sus compañeros que en un principio le hacen caso, pero cuando se focalizan en otro compañero, ella se hace notar y habla más alto o se mueve de su sitio para que la atención se vuelva a focalizar en ella.
- (J) no hace caso a las indicaciones de la maestra. Hace lo que quiere y muestra una actitud indiferente a lo largo de toda la sesión. Generalmente sus estados en ánimo en el aula vienen determinados por cómo viene a las clases. En ocasiones logra dejar a un lado esas emociones y centrarse en la clase, pero en otras ocasiones no.



Sesión 5: miércoles 30 de marzo de 2022

- Los alumnos establecen una relación que va más allá de las clases de danza.
- Mientras los alumnos esperan la llegada de la profesora, forman grupo y comentan sus preocupaciones o vivencias. En este momento, se ponen de manifiesto emociones como la envidia, los celos, la demanda de atención de cada uno...
- Cuando alguno de los alumnos se altera, siempre hay otro que va a calmarlo, ya sea con palabras o con muestras de afecto físico.
- Generalmente, cuando uno de los alumnos manifiesta estar inquieto o “alterado”, ese clima se generaliza en la clase y resulta más complicado realizar un trabajo ordenado y disciplinado.
- Cuando a un alumno (H) se le indica que ha realizado de forma incorrecta la ejecución de un paso o secuencia de pasos, se enfada y manifiesta estar frustrado ante esta situación. En ocasiones, culpa a otros de haber realizado algo de forma incorrecta.
- Un alumno manifiesta que él hace “lo que le da la gana”, negándose a seguir la secuencia que le ha indicado la maestra (J).
- Cuando los alumnos se muestran ausentes, se realiza un refuerzo negativo al que responden prestando de nuevo atención a la clase.

Sesión 6: viernes 1 de abril de 2022

- Los alumnos acuden motivados y contentos a clase ya que salen contentos de clase de teatro.
- Se les enseña una foto del traje que llevarán en la actuación de fin de curso y se ponen muy contentos. Después se muestra motivados ya que, tras contemplar la imagen, los alumnos se muestran más concentrados y hay buen clima en el aula. (H) se muestra muy contento e incluso, al rato se levanta y le manifiesta a la maestra su talla de ropa.
- Están muy contentos y predispuestos para aprender nuevos pasos que se integrarán en la coreografía final y cuentan a la maestra felices sus impresiones.
- Aparece el sentimiento de celos (H) cuando se relaciona a otro de los alumnos con otras personas que no sean él y si alguien habla con esa persona, sale en su defensa.
- Aprenden a dejar fuera del aula los problemas externos a la clase de danza. En clase solo se piensa en danza (“luego hablamos”).
- Están contentos y bailan solos realizando improvisaciones mostrándose atentos a los nuevos contenidos.



- Se alimentan, alientan y apoyan entre ellos (L) se motivan los unos a los otros (“muy bien chicos”).
- Hay risas y buen clima en el aula que repercute en la ejecución de la coreografía grupal y la adquisición de nuevo contenido para la misma. La coreografía sale muy bien y la clase transcurre sin enfados o interrupciones.

Sesión 7: miércoles 6 de abril de 2022

- Día previo a las vacaciones por lo que todos los alumnos se muestran contentos y emocionados con los días de descanso.
- Cuentan a la profesora sus planes de vacaciones y sus resultados académicos.
- Aprovechan el tiempo de estiramiento para desahogarse, y es visible como tras este hecho, mejora su estado de ánimo y desconexión de lo que pasa fuera del aula de danza.
- Se muestran concentrados y contentos y se aprecia una notable mejora en la ejecución de la coreografía grupal. Hay menos fallos y mayor concentración que en sesiones anteriores, aunque queda mucho por trabajar porque siguen ocurriendo bloqueos y dificultades para reconocer los errores que se cometen.
- Se apoyan entre ellos reforzándose verbalmente, y cuando la coreografía sale bien y la maestra se lo comunica se muestran entusiasmados.

Sesión 8: miércoles 20 de abril de 2022

- Vuelta de vacaciones. Muy emocionados y contentos por volver a danza.
- Están muy contentos de volver a verse y prepararse de cara al festival de fin de curso.
- Antes de que llegue la maestra, los alumnos se quedan hablando y cuando llega la profesora y les interrumpe la conversación entrando en el aula, se molestan con ella por cortarles.
- Al ser el primer día, realizan ejercicios de temporadas anteriores que les provocan mucha alegría y favorece su concentración. También se lleva a cabo un momento de improvisación donde se muestran los recursos y evidencian las capacidades que presenta cada uno de ellos. Están contentos y concentrados, aunque alguno de ellos se para para observar al resto y coger ideas para realizar (modelamiento). En estas ocasiones de improvisación se evidencia de forma más notable la baja tolerancia a la frustración y los cambios repentinos de ánimo.
- Recuerdan de forma correcta la coreografía grupal y aquellos que se lo saben quieren presumir de ello enunciando los pasos en voz alta (a pesar de que la maestra indica que



cuando se baila no se habla) y anticipándose a la realización del ejercicio. Entre ellos aportan ideas y se ayudan para sacar adelante la coreografía.

- Están felices con el vestuario y la futura actuación anticipándose a ello.

Sesión 9: viernes 22 de abril.

- Alumnos motivados y con ganas de entrar en el aula.
- Uno de los alumnos (H), sale de mal humor de la clase de teatro previa y se muestra frustrado durante toda la clase con manifestaciones verbales como: “qué asco de día”, “odio a la gente”, “déjame en paz” ...
- Hay alumnos muy motivados, cosa que se manifiesta en su forma de trabajar. Hay más implicación, más trabajo, mejora en los resultados, actitud y predisposición en el aula.
- Durante los estiramientos, para motivar a los alumnos, la maestra les indica que aquel que llegue a tocar la rosilla con la cabeza, se ganará un abrazo suyo. Los alumnos responden muy bien a la propuesta y se esfuerzan notablemente obteniendo el resultado deseado.
- Cambios en la coreografía grupal que al principio no se encajan muy bien, pero luego se esfuerzan ya que están contentos y aprenden con rapidez.
- El alumno que permanecía frustrado al inicio de la sesión va experimentando cambios de humor. Sus compañeros le apoyan y motivan.
- En danza solo se habla y se piensa en danza.
- Mejoras visibles en la coreografía y actitud a la hora de afrontar cambios.
- Entusiasmo
- Un alumno manifiesta que no puede hacer algo y todos dicen “LA PALABRA NO PUEDE EN DANZA NO EXISTE, TODOS SOMOS CAPACES”.

Sesión 10: miércoles 27 de abril

- Con motivo del día internacional de la danza (29 de abril), los alumnos preparan una presentación para el viernes en conjunto con las alumnas de Danza Clásica.
- Los alumnos se muestran felices y contentos, y están entusiasmados ante la idea de bailar para la gente en la calle.
- Se ponen de manifiesto la timidez, vergüenza o cómo se cohiben.
- Se muestran más concentrados de lo habitual puesto que trabajan con otras personas que conocen bien la coreografía y también están más colaborativos a la hora de trabajar con un grupo que no es del programa de Danza y Discapacidad.



- Al no trabajar en su aula habitual, y con más gente de la normal observándoles muestran mayor control en sus manifestaciones espontáneas y sus emociones.
- Las chicas de Danza Clásica ayudan a los alumnos en todo aquello que necesiten y ellos se apoyan visualmente en ellas constantemente.
- Cuando la profesora comenta que ha salido bien la coreografía, (I) muestra mucha emoción.
- Les gusta interactuar con las chicas de Danza Clásica aparentemente parece que les haga sentir realizados y a altura de ellas. Al terminar no se sienten intimidados, al contrario.
- Abandonan la clase entusiasmados por la actuación del viernes.

Sesión 11: viernes 29 de abril

- Día internacional de la danza. Los alumnos presentan una coreografía grupal compartida con las alumnas de Danza Clásica de la escuela.
- Al ser una coreografía que se va a realizar a pie de calle y la cual pueden observar los viandantes, los alumnos se muestran impacientes y muy nerviosos. Alguno de ellos manifiesta dificultad para el control de emociones, surgen bloqueos ante la presión del momento y alguno de ellos manifiesta su vergüenza. Pero al igual que hacen en el aula, se brindan apoyo entre ellos procurando mantener un ambiente de calma.
- Se muestran predispuestos y concentrados a la hora de llevar a cabo la representación.
- La puesta en escena sale con éxito y se esto les provoca sentimientos de satisfacción y felicidad. Están entusiasmados tras observar que al público le ha gustado la presentación y se emocionan con los aplausos de éste.
- Se van a casa contentos y motivados para la actuación de fin de curso.

Sesión 12: miércoles 4 de mayo de 2022

- Los alumnos están reforzados tras la actuación del pasado viernes, se muestran más colaborativos, interesados y participativos.
- Cuando un alumno (I) se equivoca, y la maestra se lo verbaliza en un tono ligeramente más elevado de lo habitual, éste se siente incómodo y atacado y responde contundente.
- (J) verbaliza que no quiere hacer nada, que él hace lo que quiere y al obtener los reproches de la maestra se muestra indiferente, ausente e indignados a lo largo de lo que queda de sesión.



- La maestra, en el calentamiento e inicio de sesión, propone un ejercicio de improvisación relacionado con el equilibrio. Este ejercicio pone de manifiesto las limitaciones de los alumnos y cómo éstos gestionan sus emociones y conocimientos. (H) ante su falta de creatividad e ideas, cuando la maestra le pregunta para poder ponerlo en práctica, se muestra frustrado, se enfada, se cruza de brazos, contesta de malas formas entre dientes y se sienta al final de la clase apartado del resto.
- El resto de la clase realiza ejercicios que repetitivos (igual que en otros momentos de improvisación que siempre emplea los mismos recursos). Tienden a lo rutinario, en vez de experimentar nuevos retos y ejercicios.

Sesión 13: viernes 6 de mayo de 2022

- En la sesión de hoy (H) viene de mal humor de la clase de teatro. Nada más comenzar se sienta al final de la clase, está refunfuñando entre dientes y contesta de malas formas a todo el que le pregunta.
- Tras la improvisación de la sesión anterior y los resultados observados, se decide realizar un ejercicio similar. Se pondrá una música y los alumnos deberán expresarse, transmitir emociones y mover su cuerpo libremente. Nuevamente se evidencian las diferencias entre la espontaneidad y creatividad y la falta de las mismas de unos alumnos con respecto a otros.
- (H) de nuevo se frustra, pero observa al resto de sus compañeros y trata de imitarlos olvidando al paso del tiempo su frustración centrándose más en seguir el ritmo de la clase.
- (J) se pone siempre en el sitio del medio del aula y entre sus compañeros buscando ser el centro de atención.
- (L.T) busca pasar desapercibida en los momentos de improvisación, sobre todo, y se esconde detrás de sus compañeros o sitúa en una esquina. Durante toda la improvisación (de manera más evidente de lo habitual) está pendiente constantemente de si la profesora o yo la observamos.
- Todos suelen fijar su atención en (L.G) puesto que es quien manifiesta más ideas, memoria y consecución de ejercicios. Es “el pilar” donde todos se apoyan.
- (J) está ausente ignorando al resto de sus compañeros focalizado en sí mismo.

Sesión 14: miércoles 11 de mayo de 2022

- Al inicio de la sesión, cuando la maestra adjudica sitios, (J) acepta el lugar que le ha tocado sin objeciones como en días anteriores.



- A lo largo de la clase, los alumnos se muestran predispuestos y con buena actitud frente a los cambios que la maestra realiza en los ejercicios tanto en el calentamiento como en la barra y ejercicios técnicos.
- Durante la sesión (H) experimenta algún que otro cambio repentino de humor, pero tras las reacciones obtenidas en días previos, parece tener mayor capacidad para reponerse sin que el maestro le incite.
- Siempre que un alumno muestra alguna dificultad en algún ejercicio o emocional, sus compañeros intentan ayudarlo dándole pautas o con afecto.
- (L) en las últimas sesiones tras la actuación, se muestra menos ausente en el aula e intenta corregir los errores que comete cuando los reconoce.
- Si un alumno tiene mala actitud, y el resto lo observa, se lo reprochan buscando un cambio de actitud.
- Cuando alguien verbaliza que no puede hacer algo o se rinde con facilidad la maestra les motiva con gestos de cariño y refuerzos positivos (premios, reconocimiento del esfuerzo...)
- Se muestran todos contentos ante la fiesta del viernes.

Sesión 15: miércoles 18 de mayo de 2022

- Llega el vestuario de la actuación de fin de curso y están todos impacientes y felices por verlos y probárselos. Esto servirá de motivación para una buena predisposición hacia el trabajo en el aula.
- Bajamos al aula de abajo para enseñar el vestuario a las alumnas que se encuentran en clase allí y (H) me manifiesta que le da vergüenza que todas las chicas se fijen en él, que no le gusta que todos le miren.
- (J) se muestra indiferente en cuanto al vestuario y la actuación de fin de curso manifestando “a mí esto no me interesa”.
- Se miran al espejo y se muestran satisfechos y a gusto con lo que ven. Les gusta su aspecto y los halagos que reciben les motivan y engrandecen.
- A lo largo de la clase se muestran cómodos, implicados y trabajan esforzándose más de lo habitual.
- (H) en la sesión de hoy no se manifiesta frustrado, se encuentra bien consigo mismo tras la prueba de vestuario. Lo muestra mirándose al espejo y haciéndose gestos de satisfacción a sí mismo.
- Hoy no precisan de motivación extra de la maestra.



- Se muestran más confiados a la hora de ejecutar la coreografía y están más pendientes de su ejecución que de lo que hace el resto.

Sesión 16: viernes 20 de mayo de 2022

- Nuevamente, (H) viene a clase de danza rebotado de teatro. Se muestra molesto, enfadado y a pesar de que sus compañeros le intentan animar, sigue con la misma actitud. Tras un rato de clase, contesta mal a la maestra y ésta le muestra su descontento ante su actitud sin precedentes. Este reproche hace que el alumno reflexione y cambie su actitud como nunca antes lo había hecho. Se vuelve a manifestar implicado en la clase y se muestra “arrepentido” y sereno sin necesidad de esperar un tiempo prolongado para volver a la calma.
- (P) durante el calentamiento, no manifiesta tanta cantidad de excusas como en sesiones anteriores a la hora de realizar ciertos ejercicios. Observa como sus compañeros al hacerlo bien obtienen resultados positivos, buenas palabras y reconocimiento y decide hacerlo con intención de obtener el mismo resultado poniendo menos excusas y aportando menor número de quejas. Por otro lado, no muestra tanta necesidad de sentirse el centro de atención de manera tan llamativa.
- (L) a lo largo de la coreografía hoy ha mantenido la calma en el tiempo de espera. Anteriormente, de forma constante y nerviosa, indicaba a sus compañeros lo que debían hacer sin esperar al momento de hacerlo.
- (I) no le gusta que se le corrija, se siente atacada y responde como molesta.
- (J) se queja durante toda la sesión manifestando: “siempre igual” “jobar” “qué pesada” ...
- (L.G) sigue mostrándose tímida y escondiéndose tras sus compañeros en momentos de espontaneidad.

Sesión 17: miércoles 25 de mayo de 2022

- Ante la falta de gran parte de los alumnos, la maestra realiza una clase alternativa que se enfocará en la improvisación, expresión de emociones y trabajo individual y personal.
- Los alumnos se muestran contentos y expectantes ante el cambio de rutina.
- Durante el calentamiento, voluntariamente, algunos alumnos proponen realizar una coreografía individual al final de la sesión. Puesto que ha sido iniciativa del propio alumno y en vista a la motivación que muestran, la maestra acepta la propuesta.
- A lo largo de los ejercicios técnicos, la maestra ofrece correcciones individuales para la mejora de la técnica de cada alumno.



- En el momento de improvisación, se pide a los alumnos que expresen sentimientos de alegría y positivos. Al principio les cuesta soltarse y se muestran reticentes y tímidos, pero luego se sueltan y lo hacen instintivamente. (H) se enfada ante la falta de ideas y se queda a un lado de la clase imitando al resto de sus compañeros.
- Al final de la clase, la alumna recuerda la idea de la coreografía individual y el resto de los alumnos se animan y quieren bailar individualmente, todos, excepto (H).
- Realizan la coreografía individual emocionados y contentos con la respuesta que obtienen de sus compañeros y la maestra.
- Primera espontaneidad de todos los alumnos en conjunto excepto (H).

Sesión 18: viernes 27 de mayo de 2022

- Al entrar en el aula, los alumnos comentan con aquello que no vinieron el día anterior los detalles y lo bien que lo pasaron. Al entrar la maestra, los alumnos que faltaron la otra sesión muestran su interés por hacer una coreografía individual al igual que sus compañeros.
- La sesión de hoy se centrará en el repaso y perfeccionamiento de la coreografía grupal puesto que el día anterior no se realizó por la falta de alumnado. La idea de perfeccionar la coreografía en un principio no les gusta mucho, pero luego se dedican a ello con ímpetu con la motivación de que el público y su familia va a verlos.
- Ante la falta de práctica de algunos alumnos, surgen bloqueos esporádicos que al siguiente repaso se solventan con facilidad.
- (H) se muestra con cambios repentinos de humor que, como la vez anterior, empieza a solventar de forma autónoma.
- En esta puesta en práctica se observa cómo hay alumnos que ante la duda se arriesgan mostrando menos miedo a cometer errores.
- Al final de la sesión los alumnos realizan su baile individual contentos por mostrárselo a los demás. Ellos al igual que los otros alumnos, eligen la música que desean bailar, hecho que les motiva.
- MEJORA NOTABLE EN LA EJECUCIÓN Y PRÁCTICA DE LA COREOGRAFÍA, ASÍ COMO ACTITUDINAL.

Sesión 19: miércoles 1 de junio de 2022

- Ante la llegada del mes de la actuación de fin de curso y las pocas clases que quedan, la maestra anuncia que en la siguiente sesión se hará un simulacro de actuación y ensayarán



con el resto de los alumnos que faltan. Vendrán los chicos de otro grupo de Danza y Discapacidad para hacer la coreografía todos juntos. Esto les pone muy felices y les predispone a trabajar.

- A estas alturas, los alumnos reconocen sus errores y son capaces de autocorregirse en mayor y menor medida dependiendo del alumno y sus capacidades de autoconocimiento.
- Se muestran inhibidos y más seguros de lo que hacen
- Disfrutan el proceso de la coreografía y al terminar y escuchar las mejoras que manifiesta la profesora, se emocionan en gran medida.
- (H) cambios de humor menos repentinos y frecuentes.
- Con la emoción, en ocasiones se precipitan puesto que tienen ganas de llevar a cabo la coreografía y demostrar que lo han aprendido.
- Surge algún bloqueo esporádico ante la duda en la ejecución del final de la coreografía.
- Se muestran más autónomos sin fijarse en lo que sucede a su alrededor.
- Ante las repeticiones se muestran algo desmotivados.

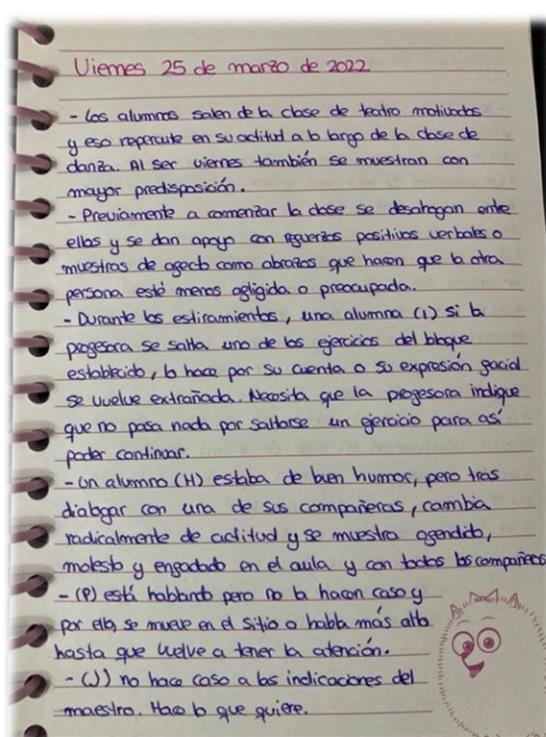
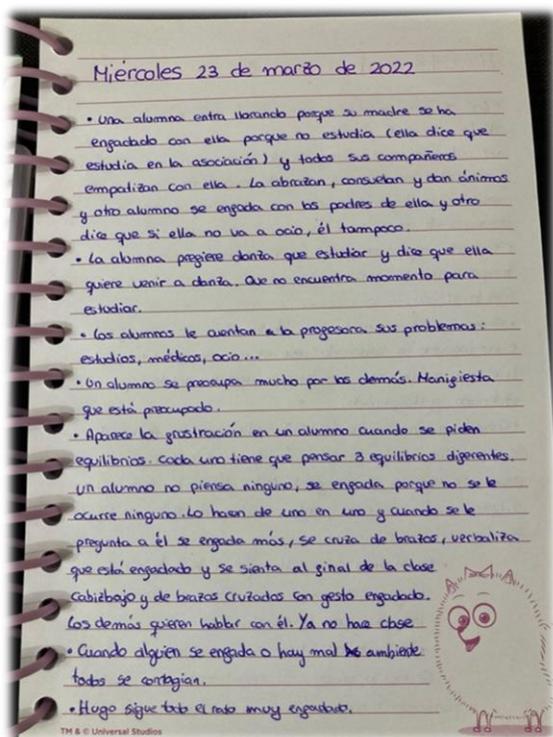
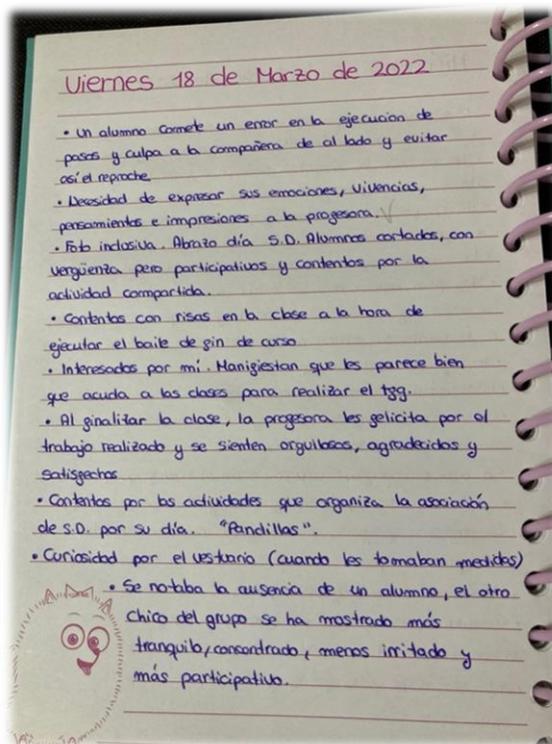
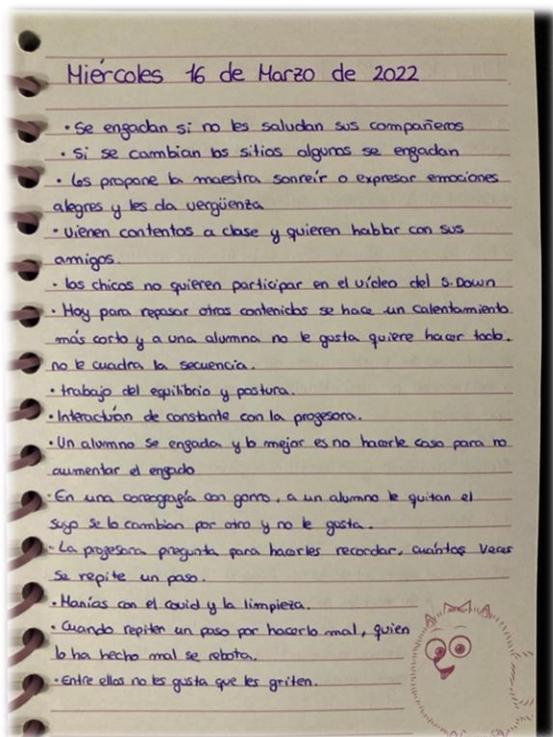
Sesión 20: viernes 3 de junio

- Vienen los otros compañeros de Danza y Discapacidad y están todos eufóricos. Se abrazan y dan cariño puesto que están todos felices.
- (J) tiene mal día y con gesto raro se aparta, pero luego al ver el clima del aula se une al resto.
- Al principio, surgen dudas y bloqueos puesto que es la primera vez que ejecutan la coreografía todos juntos, pero entre ellos y al principio con el apoyo de la maestra, logran sacarlo adelante.
- El nerviosismo y emoción de los alumnos hace que se impacienten y busquen resultados rápidos.
- Alegres ante las buenas impresiones de la maestra y propias a lo largo de la ejecución.
- Motivados e impacientes para la llegada de la actuación de fin de curso.



ANEXO II

Pequeña muestra de cómo se ha recogido la información a través del diario de campo.





ANEXO III

| MARZO 2022 | | | | | | |
|------------|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 10 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | | | | |

| ABRIL 2022 | | | | | | |
|------------|----|----|----|----|----|----|
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 27 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |



MAYO 2022

| | | | | | | |
|-----------|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| 30 | 31 | | | | | |

JUNIO 2022

| | | | | | | |
|-----------|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |



ANEXO IV

| Alumno 1 | | |
|---|---|--|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| | | |
| Observaciones | | |
| <i>Tabla 1. Tabla clasificatoria. Elaboración propia.</i> | | |



ANEXO V

| Alumno 1 | | |
|--|---|--|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <ul style="list-style-type: none"> -Es intranquilo. -Posee rigidez mental. Es radical. - Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. - Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. - Muestra baja tolerancia a la incertidumbre. | <ul style="list-style-type: none"> - No tolera la espera con facilidad. - Sufre frecuentes bloqueos. - Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. - Evade nuevos retos o compromisos. | <ul style="list-style-type: none"> -Es impulsivo. - Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. - Tiende a creer que las circunstancias deben cambiar para darnos lo que necesitamos. - Muestra preferencia por las recompensas inmediatas dificultando proyectos a largo plazo. - Muestra dificultad en el autocontrol de las emociones propias. -Es obstinado. |
| <p>Observaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresa desaprobación ante el tono elevado de voz cuando se refieren a él. -Muestra descontento ante las correcciones. | | |

| Alumno 2 | | |
|--|---|---|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| | | |



| | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Es impulsivo. - Posee rigidez mental. Es radical. - No tiene capacidad de espera puesto que precisa satisfacer sus necesidades de forma inmediata. - Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. - Evade nuevos retos o compromisos. | <ul style="list-style-type: none"> - Está desmotivado ante cualquier adversidad u obstáculo. - Se muestra impaciente. - Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. - Sufre frecuentes bloqueos. - Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. - Muestra baja tolerancia a la incertidumbre. | <ul style="list-style-type: none"> -Es impulsivo. - No tiene capacidad de negociación y adaptación. - Posee rigidez mental. Es radical. - Está desmotivado ante cualquier adversidad u obstáculo. -Es obstinado. - Sufre frecuentes bloqueos. - Muestra baja interacción social espontánea. |
| <p>Observaciones</p> <p>-Presenta sentimientos de desinterés cuando obtiene una crítica que percibe como negativa.</p> | | |

| Alumno 3 | | |
|---|--|---|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <ul style="list-style-type: none"> -Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. - Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. - Evade nuevos retos o compromisos. | <ul style="list-style-type: none"> -Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. -Sufre frecuentes bloqueos. - Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. - Evade nuevos retos o compromisos. - Necesita aprobación constante. -Muestra miedo al fracaso. | <ul style="list-style-type: none"> -Es estricto consigo mismo. - No tolera la espera con facilidad. - Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. -Muestra baja interacción social espontánea. -Necesita aprobación constante. -Muestra miedo al fracaso. |



| |
|----------------------|
| Observaciones |
|----------------------|

| Alumno 4 | | |
|---|--|--|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <ul style="list-style-type: none"> -Es impulsivo. -Se muestra impaciente. | <ul style="list-style-type: none"> -Es estricto. -Necesita aprobación constante. | <ul style="list-style-type: none"> -Se muestra impaciente. -Necesita aprobación constante. -Muestra miedo al fracaso. |
| Observaciones | | |

| Alumno 5 | | |
|--|---|---|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <ul style="list-style-type: none"> -Es intranquilo, impulsivo y estricto. -No tiene capacidad de negociación y adaptación. -Posee rigidez mental. Es radical. - Presenta sentimientos de ansiedad ante las dificultades. | <ul style="list-style-type: none"> -Es intranquilo. -Posee rigidez mental. Es radical. -Presenta sentimientos de ansiedad ante las dificultades. -Está desmotivado ante cualquier adversidad u obstáculo. -Es obstinado. | <ul style="list-style-type: none"> -Es impulsivo y estricto. -Presenta sentimientos de ansiedad ante las dificultades. -Está desmotivado ante cualquier adversidad u obstáculo. -Se muestra impaciente. -Es obstinado. |



| | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Está desmotivado ante cualquier adversidad u obstáculo. -No tolera la espera con facilidad. -Es obstinado. -Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. -Sufre frecuentes bloqueos. - Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. - Presenta incapacidad para lidiar con los obstáculos que se le presentan sin perder la calma. -Evade nuevos retos o compromisos. -Necesita aprobación constante. -Muestra miedo al fracaso. -Percibe la realidad de manera distorsionada mostrando tendencia hacia lo negativo. - Muestra dificultad en el autocontrol de las emociones propias. -Manifiesta cambios significativos en el estado emocional. | <ul style="list-style-type: none"> -Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. -Sufre frecuentes bloqueos. -Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. -Presenta incapacidad para lidiar con los obstáculos que se le presentan sin perder la calma. -Evade nuevos retos o compromisos. -Necesita aprobación constante. -Muestra miedo al fracaso. -Percibe la realidad de manera distorsionada mostrando tendencia hacia lo negativo. -Manifiesta cambios significativos en el estado emocional. | <ul style="list-style-type: none"> -Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones. -Sufre frecuentes bloqueos. -Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores. -Tiende a creer que las circunstancias deben cambiar para darnos lo que necesitamos. -Presenta incapacidad para lidiar con los obstáculos que se le presentan sin perder la calma. -Presenta una búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas. -Necesita aprobación constante. -Muestra miedo al fracaso. -Niega la realidad por lo que manifiesta autoengaño. -Muestra dificultad en el autocontrol de las emociones propias. |
| <p>Observaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se muestra enfadado cuando no obtiene ideas propias en situaciones de improvisación. -Reacciona de forma desmesurada ante correcciones que aporta el maestro cuando se trata de aspectos negativos. -Manifiesta sentimientos de enfado y frustración cuando saluda a sus iguales y no obtiene respuesta de ellos. -Presenta enojo cuando ve mal a alguno de sus iguales con quien posee un vínculo de amistad y aprecio. | | |



-Se aparta del grupo cuando se enfada ante su falta de creatividad y permanece con gesto enfadado y cabizbajo durante tiempo prolongado.
 -Manifiesta no sentirse capaz.

| Alumno 6 | | |
|--|---|--|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <p>-Es intranquilo, impulsivo y estricto.</p> <p>-No tiene capacidad de negociación y adaptación.</p> <p>-Posee rigidez mental. Es radical.</p> <p>-No tiene capacidad de espera puesto que precisa satisfacer sus necesidades de forma inmediata y si esto no se produce, reacciona de forma desmesurada con cambios en su estado emocional (tristeza, ira o desesperación).</p> <p>-Asume que la atención se centra en él/ella por lo que siente cualquier límite como algo injusto que va en su contra.</p> <p>-Recurre al chantaje emocional buscando sus propios deseos</p> <p>-No tolera la espera con facilidad.</p> <p>-Es exigente y obstinado.</p> <p>-Tiende a creer que las circunstancias deben cambiar para darnos lo que necesitamos.</p> | <p>-Es intranquilo, impulsivo y estricto.</p> <p>-Posee rigidez mental. Es radical.</p> <p>-No tiene capacidad de espera puesto que precisa satisfacer sus necesidades de forma inmediata y si esto no se produce, reacciona de forma desmesurada con cambios en su estado emocional (tristeza, ira o desesperación).</p> <p>-Asume que la atención se centra en él/ella por lo que siente cualquier límite como algo injusto que va en su contra.</p> <p>-Recurre al chantaje emocional buscando sus propios deseos</p> <p>-Es exigente y obstinado.</p> <p>-Tiende a creer que las circunstancias deben cambiar para darnos lo que necesitamos.</p> <p>-Presenta una búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas.</p> <p>-Necesita aprobación constante.</p> | <p>-Posee rigidez mental. Es radical.</p> <p>-Asume que la atención se centra en él/ella por lo que siente cualquier límite como algo injusto que va en su contra.</p> <p>-Recurre al chantaje emocional buscando sus propios deseos.</p> <p>-Es exigente y obstinado.</p> <p>-Presenta una búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas.</p> <p>-Necesita aprobación constante.</p> |



| | | |
|--|--|--|
| <p>-Presenta una búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas.</p> | | |
| <p>Observaciones</p> <p>-Manifiesta preferencia por situarse delante del aula y en el centro de la misma. Si esto no sucede, muestra enfado.</p> <p>-Muestra desaprobación ante el vestuario manifestando de este modo su falta de interés.</p> <p>-Siente que debe realizar aquello que desee y cuando lo desee. Al estar contrariado por el docente, decide abandonar la práctica y actuar en base a sus instintos.</p> <p>-Tiene falta de recursos que alimentan su sensación de malestar y conllevan cambios repentinos en sus emociones.</p> | | |

| Alumno 7 | | |
|--|--|--|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <p>-Es intranquilo.</p> <p>-No tiene capacidad de negociación y adaptación.</p> <p>-Posee rigidez mental. Es radical.</p> <p>-Está desmotivado ante cualquier adversidad u obstáculo.</p> <p>-Recurre al chantaje emocional buscando sus propios deseos</p> <p>-Se muestra impaciente.</p> <p>-Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones.</p> | <p>-No tiene capacidad de negociación y adaptación.</p> <p>-Posee rigidez mental. Es radical.</p> <p>-Está desmotivado ante cualquier adversidad u obstáculo.</p> <p>-Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones.</p> <p>-Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores.</p> | <p>-Es intranquilo e impulsivo</p> <p>-Presenta dificultad en la planificación y toma de decisiones.</p> <p>-Tiende a creer que las circunstancias deben cambiar para darnos lo que necesitamos.</p> |



| | | |
|---|--|--|
| <p>-Manifiesta dificultad a la hora de afrontar lo desconocido o nuevos retos por temor a cometer errores.</p> <p>-Presenta una búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas.</p> | <p>-Tiende a creer que las circunstancias deben cambiar para darnos lo que necesitamos.</p> <p>-Presenta una búsqueda constante de excusas para la evasión de responsabilidades o situaciones incómodas.</p> <p>-Evade nuevos retos o compromisos.</p> | |
| <p>Observaciones</p> <p>-Precisa sentirse el centro de atención y cuando esto no sucede, actúa de modo que sus iguales focalicen la atención de nuevo en él.</p> | | |



ANEXO VI

| Alumno 1 | | |
|---|--|--|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <p>-Muestra poca confianza en sí mismo.</p> <p>-Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario.</p> <p>-Se rinde con facilidad.</p> <p>-Se muestra inseguro y con falta de confianza en sí mismo.</p> <p>-Se deja influenciar por el resto de sus iguales.</p> <p>-Evita realizar esfuerzos.</p> <p>-Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor.</p> <p>-Muestra falta de espontaneidad.</p> | <p>-Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse.</p> <p>-Muestra poca confianza en sí mismo.</p> <p>-Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario.</p> <p>-Se rinde con facilidad.</p> <p>-No reconoce cuando se equivoca.</p> <p>-Se muestra inseguro y con falta de confianza en sí mismo.</p> <p>-Se deja influenciar por el resto de sus iguales.</p> <p>-Busca un líder que asuma responsabilidades.</p> <p>-Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores.</p> <p>-Se siente incapaz.</p> <p>-Evita realizar esfuerzos.</p> <p>-Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor.</p> | <p>-Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse.</p> <p>-Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario.</p> <p>-Manifiesta falta de iniciativa.</p> <p>-Es dependiente de terceras personas.</p> <p>-No reconoce cuando se equivoca.</p> <p>-Se muestra inseguro y con falta de confianza en sí mismo.</p> <p>-Se deja influenciar por el resto de sus iguales.</p> <p>-Busca un líder que asuma responsabilidades.</p> <p>-Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores.</p> <p>-Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor.</p> |
| <p>Observaciones</p> <p>-Muestra vergüenza a la hora de sonreír y expresar emociones alegres cuando lo solicita el docente.</p> <p>-Desea recibir refuerzos positivos que afectan su estado emocional.</p> | | |



-Actúa de forma diferente dependiendo de la respuesta que obtenga del maestro a la hora de realizar una secuencia.

| Alumno 2 | | |
|--|--|---|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <p>-Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse.</p> <p>-Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario.</p> | <p>-Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse.</p> <p>-Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario.</p> <p>-Se rinde con facilidad.</p> <p>-Se da por vencido con facilidad.</p> <p>-Se deja influenciar por el resto de sus iguales.</p> <p>-Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores.</p> <p>-Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor.</p> | <p>-Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario.</p> <p>-Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores.</p> <p>-Es exigente y crítico con los demás.</p> <p>-Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor.</p> |
| <p>Observaciones</p> <p>-Realiza interacciones espontáneas tanto positivas como negativas en función de aquello que piensa en el momento que lo piensa.</p> | | |



| Alumno 3 | | |
|--|--|---|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <ul style="list-style-type: none"> -Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse. -Experimenta situaciones de ansiedad evitando así aquellas que les produzcan miedos. -Tiende a estar solo puesto que es muy tímido e inhibido. -Muestra dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar sus emociones y sentimientos. -Evita participar en actividades que se centren en él. -Muestra falta de espontaneidad. | <ul style="list-style-type: none"> -Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse. -Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario. -Muestra dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar sus emociones y sentimientos. -Se muestra inseguro y con falta de confianza en sí mismo. -Evita participar en actividades que se centren en él. | <ul style="list-style-type: none"> -Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse. -Muestra poca confianza en sí mismo. -Es dependiente de terceras personas. -Se muestra inseguro y con falta de confianza en sí mismo. -Busca un líder que asuma responsabilidades. -Se siente continuamente evaluado. -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. |
| <p>Observaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Muestra vergüenza a la hora de interactuar con personas que no pertenecen a su grupo de clase habitual, si no a otros grupos. -Se aparta del grupo en situaciones de improvisación evitando el contacto visual y pretendiendo aislarse. -Se muestra reservada interactuando verbalmente de forma escasa. -Está feliz cuando recibe aprecio de sus compañeros. | | |

| Alumno 4 | | |
|--|---|---|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| | | |



| | | |
|---|---|--|
| -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. | -Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario. | -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. -Se siente continuamente evaluado. |
| Observaciones | | |
| <p>-Reclama de forma ocasional de refuerzos positivos que halaguen a su persona.</p> <p>-Muestra cambio de humor cuando el maestro o sus compañeros le halagan.</p> | | |

| Alumno 5 | | |
|--|--|---|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <p>-Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse.</p> <p>-Muestra poca confianza en sí mismo.</p> <p>-Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario.</p> <p>-Experimenta situaciones de ansiedad evitando así aquellas que les produzcan miedos.</p> <p>-Manifiesta falta de iniciativa.</p> <p>-Muestra dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar sus emociones y sentimientos. No es asertivo.</p> <p>-Es dependiente de terceras personas.</p> <p>-Se rinde con facilidad.</p> | <p>-Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse.</p> <p>-Muestra poca confianza en sí mismo.</p> <p>-No valora sus capacidades y talento menos valorándose.</p> <p>-Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario.</p> <p>-Experimenta situaciones de ansiedad evitando así aquellas que les produzcan miedos.</p> <p>-Manifiesta falta de iniciativa.</p> <p>-Muestra dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar sus emociones y sentimientos. No es asertivo.</p> <p>-Se rinde con facilidad.</p> | <p>-Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse.</p> <p>-Muestra poca confianza en sí mismo.</p> <p>-Es dependiente de terceras personas.</p> <p>-No reconoce cuando se equivoca.</p> <p>-Busca culpables en situaciones negativas culpabilizando a otros.</p> <p>-Manifiesta impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos.</p> <p>-Se muestra inseguro y con falta de confianza en sí mismo.</p> <p>-Se deja influenciar por el resto de sus iguales.</p> |



| | | |
|--|---|--|
| <p>-Es pesimista por lo que tiende a pensar que las cosas saldrán mal</p> <p>-Manifiesta impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos.</p> <p>-Se da por vencido con facilidad.</p> <p>-Se muestra inseguro y con falta de confianza en sí mismo.</p> <p>-Se deja influenciar por el resto de sus iguales.</p> <p>-Evita tomar la iniciativa.</p> <p>-Se siente continuamente evaluado.</p> <p>-Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores.</p> <p>-Se siente incapaz.</p> <p>-Evita realizar esfuerzos.</p> <p>-Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor.</p> <p>-Muestra falta de espontaneidad.</p> <p>-Es sensible ante la actitud o comportamientos de otros.</p> <p>-Manifiesta dependencia emocional.</p> <p>-Muestra frustración cuando algo no sale como desea.</p> | <p>-No reconoce cuando se equivoca.</p> <p>-Busca culpables en situaciones negativas culpabilizando a otros.</p> <p>-Es pesimista por lo que tiende a pensar que las cosas saldrán mal</p> <p>-Manifiesta impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos.</p> <p>-Se da por vencido con facilidad.</p> <p>-Se muestra inseguro y con falta de confianza en sí mismo.</p> <p>-Se deja influenciar por el resto de sus iguales.</p> <p>-Evita tomar la iniciativa.</p> <p>-Se siente continuamente evaluado.</p> <p>-Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores.</p> <p>-Se siente incapaz.</p> <p>-Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor.</p> <p>-Muestra falta de espontaneidad.</p> <p>-Es sensible ante la actitud o comportamientos de otros.</p> <p>-Manifiesta dependencia emocional.</p> <p>-Muestra frustración cuando algo no sale como desea.</p> | <p>-Busca un líder que asuma responsabilidades.</p> <p>-Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores.</p> <p>-Es exigente y crítico con los demás.</p> <p>-Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor.</p> <p>-Es sensible ante la actitud o comportamientos de otros.</p> <p>-Manifiesta dependencia emocional.</p> |
| <p>Observaciones</p> <p>-Posee poca capacidad de resiliencia</p> <p>-Generaliza su estado de ánimo a todas las personas y en todos los ámbitos</p> <p>-Está más tranquilo, concentrado, menos irritado y más participativo cuando uno de sus iguales no acude a la clase.</p> <p>-Manifiesta verbalmente estar preocupado cuando alguno de sus iguales lo está.</p> | | |



- Deja de realizar ciertas actividades cuando alguno de sus iguales importante para él deja de hacerlo.
- No tolera críticas hacia su persona.
- Presenta sentimientos de envidia y celotipias ante la falta de atención.
- Mantiene sus estados de ánimo independientemente del momento en el que se produzcan.
- Se muestra vergonzoso al exponerse a terceros.

| Alumno 6 | | |
|---|--|--|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <ul style="list-style-type: none"> -Muestra dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar sus emociones y sentimientos. No es asertivo. -Se rinde con facilidad. -Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores. -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. | <ul style="list-style-type: none"> -Muestra dificultad a la hora de reconocer, manifestar y expresar sus emociones y sentimientos. No es asertivo. -No reconoce cuando se equivoca. -Busca culpables en situaciones negativas culpabilizando a otros. -Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores. -Evita realizar esfuerzos. -Es exigente y crítico con los demás. -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. | <ul style="list-style-type: none"> -Es dependiente de terceras personas. -No reconoce cuando se equivoca. -Busca culpables en situaciones negativas culpabilizando a otros. -Se deja influenciar por el resto de sus iguales. -Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores. -Es exigente y crítico con los demás. -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. |
| <p>Observaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se contagia con facilidad del clima del aula, dependiendo así de ello su actitud a lo largo de la sesión. -Muestra un aumento de motivación ante estímulos y refuerzos positivos por parte del maestro. -Mantiene su actitud negativa a pesar de la desaprobación del maestro. | | |



| Alumno 7 | | |
|--|--|---|
| Inicio de la sesión (calentamiento) | Mitad de sesión (barra y ejercicios técnicos y posturales) | Final de sesión (puesta en práctica de la coreografía grupal) |
| <ul style="list-style-type: none"> -Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario. -Manifiesta falta de iniciativa. -Es dependiente de terceras personas. -Se rinde con facilidad. -Manifiesta impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos. -Evita tomar la iniciativa. -Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores. -Evita realizar esfuerzos. -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. -Muestra falta de espontaneidad. | <ul style="list-style-type: none"> -Manifiesta indecisión, puesto que le cuesta tomar decisiones por miedo a equivocarse. -Huye de lo desconocido por miedo a los cambios presentando una clara inclinación por lo rutinario. -Se rinde con facilidad. -No reconoce cuando se equivoca. -Es pesimista por lo que tiende a pensar que las cosas saldrán mal -Manifiesta impotencia a la hora de manejar problemas cotidianos. -Se deja influenciar por el resto de sus iguales. -Evita tomar la iniciativa. -Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores. -Evita realizar esfuerzos. -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. -Muestra falta de espontaneidad. | <ul style="list-style-type: none"> -Es dependiente de terceras personas. -No reconoce cuando se equivoca. -Busca un líder que asuma responsabilidades. -Presenta dificultad a la hora de reconocer sus errores. -Evalúa y analiza constantemente lo que sucede a su alrededor. |
| <p>Observaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Precisa expresar al docente en el inicio de la sesión sus pensamientos, vivencias, pensamientos e impresiones para desahogarse y posteriormente desconectar de ello. -Necesita sentirse el centro de atención. -Demanda que sus compañeros interactúen con él de forma constante dentro y fuera del aula. | | |



ANEXO VII

Alumno 1

- Acepta con mayor facilidad las correcciones que propone el docente.
- Mantiene una actitud más predispuesta hacia la mejora y cambios en sus ejecuciones.
- Admite cambios en el orden de las secuencias que se realizan a lo largo de la sesión, aceptando que algunas de ellas se supriman o se altere su orden.
- Se muestra más tranquilo y atento en el aula.
- Afronta los retos con mayor predisposición.
- Presenta bloqueos con una frecuencia menor.
- Manifiesta interés y predisposición hacia nuevos retos o propuestas del maestro.

Alumno 2

- Manifiesta mayor control evitando la impulsividad.
- Está más predispuesta a situaciones que requieran tiempo de espera.
- Está más inhibida sin pensar en las consecuencias en caso de cometer errores en la ejecución de alguna propuesta.
- Sufre menor cantidad de bloqueos a lo largo de la sesión.

Alumno 5

- Manifiesta en menor medida sentimientos de impulsividad.
- Posee una mayor capacidad de tolerancia, haciendo que así disminuya en cierto modo su rigidez mental.
- Muestra mayor grado de motivación alimentada por la obtención de resultados positivos.
- Exhibe bloqueos, pero aun así decide realizar en la medida que sus capacidades le permiten una secuencia.
- Presenta episodios de bajo autocontrol emocional, pero a pesar de ello, el sentimiento se produce durante un tiempo mucho menor y retoma la clase sin dificultad.
- Manifiesta cambios de humor repentinos cuando la maestra reprueba su actitud y en vez de continuar con su actitud inapropiada, la modifica positivamente.
- Acepta con mayor facilidad las correcciones del maestro.
- No se aparta del grupo cuando se siente frustrado.



- Muestra mayor interés en realizar las secuencias de forma correcta.
- Intenta ponerse al nivel de sus iguales.

Alumno 6

- Posee mayor capacidad de espera.
- Presenta menos cambios de actitud radical.
- Reclama menor atención en cuanto a la aprobación del docente.

Alumno 7

- Enfrenta con menor temor a equivocarse las situaciones desconocidas.
- No evade nuevos retos que se le proponen.
- Presenta mayor nivel de motivación a medida que avanzan las sesiones.
- Emplea menor número de excusas para la evasión de responsabilidades.
- Está menos intranquilo desde el comienzo de la sesión.



ANEXO VIII

Alumno 1

- Muestra mayor confianza en sí mismo a la hora de llevar a cabo las secuencias propuestas. Toma decisiones con mayor facilidad.
- Presentar mayor nivel de iniciativa proponiéndose para realizar secuencias en solitario.
- Me muestra efusiva ante los refuerzos positivos sobre su esfuerzo y trabajo.
- Apoya a sus compañeros en situaciones difíciles para lograr un clima de trabajo agradable.
- No busca de forma tan recurrente un líder que asuma responsabilidades.
- Es más persistente en el logro y consecución de objetivos que propone el docente.
- Se muestra contento tanto al inicio como al final de la sesión prologando este estado anímico durante toda la sesión.

Alumno 2

- Motiva a sus compañeros cuando se obtienen buenos resultados y se siente realizado.
- Toma decisiones con menor temor a equivocarse.
- No se rinde con tanta facilidad
- Apoya a sus compañeros en situaciones difíciles para lograr un clima de trabajo agradable.
- Muestra mayor espontaneidad.
- Reconoce más fácilmente cuando comete errores.
- Corrige de forma autónoma aquello que conoce que no está ejecutado correctamente sin necesidad de que el maestro lo verbalice.
- Se muestra contento tanto al inicio como al final de la sesión prologando este estado anímico durante toda la sesión.
- Manifiesta un grado más elevado de motivación desde el inicio de la clase.

Alumno 3

- Se muestra menos tímido interactuando con el resto de sus iguales.
- Se desinhibe puesto que logra realizar presentaciones en solitario sin miedo a ser juzgado.
- Manifiesta sus emociones con mayor facilidad y en grado positivo
- Es menos inseguro, puesto que ha aumentado su confianza en sí mismo a través de los resultados obtenidos durante la consecución de sesiones.



- Manifiesta de forma más constante exposiciones verbales.
 - Afronta con mayor facilidad lo desconocido.
 - Apoya a sus compañeros en situaciones difíciles para lograr un clima de trabajo agradable.
- Se muestra colaborativa y solidaria con sus iguales ayudándoles a mejorar, sintiéndose de este modo realizado.

Alumno 4

- Logra autonomía a lo largo de toda la sesión.
- Muestra interés por la danza manifestando el bienestar que le produce.
- Apoya a sus compañeros en situaciones difíciles para lograr un clima de trabajo agradable.
- Se muestra con actitud positiva y feliz a lo largo de toda la sesión.

Alumno 5

- Manifiesta indecisión en menor grado
- Confía más en sí mismo y sus capacidades a la hora de ejecutar una presentación.
- Presenta menor dificultad a la hora de afrontar nuevos retos.
- Reconoce en menor tiempo sus errores.
- Emite cambios emocionales radicales que se prolongan menos en el tiempo. Mayor capacidad de superación.
- Disminuyen sus estados de ansiedad.
- Acude a las sesiones predispuesto a trabajar con buen humor centrándose solo en la danza.
- Apoya a sus compañeros en situaciones difíciles para lograr un clima de trabajo agradable.
- Analiza en menor medida todo aquello que ocurre a su alrededor centrándose así en lo que él realiza.
- Afronta los retos con mayor predisposición.
- Genera en menor medida sentimientos de envidia asumiendo que cada uno posee su propio papel.
- No abandona sus actividades cuando uno de sus iguales lo hace.
- Muestra cambios emocionales tras las reprobaciones del maestro. Hecho que no sucedía anteriormente.
- Se muestra motivado y concentrado.
- Busca formas de inspiración en sus compañeros para incentivar su creatividad.



Alumno 6

- Reconoce sus errores con mayor facilidad.
- Contribuye con correcciones o indicaciones para que la coreografía grupal salga correctamente.
- Ayuda a sus compañeros cuando lo precisan
- Se rinde con menor facilidad.
- Reconoce con mayor facilidad sus errores.
- Se muestra más motivado al final de la sesión.

Alumno 7

- Afronta con mayor facilidad los retos desconocidos.
- Teme en menor medida cometer errores.
- Comienza y finaliza la clase con buen humor y motivación.
- Reconoce con mayor facilidad sus errores.
- Muestra un mayor grado de espontaneidad realizando presentaciones en solitario.
- Realiza esfuerzos sin emitir muchas quejas.
- Gestiona los problemas con mayor diplomacia.
- Es menos pesimista confiando en que las cosas saldrán bien.
- Apoya a sus compañeros en situaciones difíciles para lograr un clima de trabajo agradable.