

EDUCACIÓN FÍSICA

Andrea LANZ VALENCIA

INFLUENCIA DEL AERÓBIC EN
AUTOIMAGEN Y
AUTOCONCEPTO SOCIAL EN
TERCERO DE PRIMARIA

TFG/*GBL* 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación
Primaria / *Lehen Hezkuntzako*
Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***INFLUENCIA DEL AERÓBIC EN LA AUTOIMAGEN
Y AUTOCONCEPTO SOCIAL EN TERCERO DE
PRIMARIA***

Andrea LANZ VALENCIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Andrea LANZ VALENCIA

Título / Izenburua

Influencia del aeróbic en la autoimagen y autoconcepto social en tercero de Primaria

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Dra. Berta ECHAVARRI VIDEGAIN

Departamento / Saila

Ciencias de la salud / Osasunaren zientziak

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido poseer conocimientos precedentes relacionados con el área de estudio de Psicología y Ciencias de la salud. La

capacidad de reunir e interpretar datos relevantes nos ha posibilitado para trabajar con bibliografía específica de nivel avanzado sobre el tema del autoconcepto y danza, reflejado en la primera parte del trabajo, concretamente en el apartado X. Además, nos ha posibilitado llevar a cabo una investigación empírica mediante la recogida y análisis de datos cualitativos que se desarrolla en la segunda parte del trabajo, a partir del apartado X.

Por otra parte, el módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido adecuarnos al nivel evolutivo y motriz de los alumnos, y a las técnicas metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Educación Física. Asimismo, nos posibilita para atender las necesidades de nuestros alumnos, al igual que para adaptar las actividades y sesiones de la propuesta a las características del grupo. Además, nos ha permitido adaptar el proceso de investigación a los diferentes aspectos surgidos en referencia a nuestro objeto de estudio.

Este módulo didáctico y disciplinar queda recogido en los anexos referentes a la puesta en práctica de la propuesta, así como en el apartado X en el cual se analizan los resultados obtenidos de los instrumentos de recogida de datos realizados durante la propuesta.

Asimismo, el módulo *practicum* ha permitido elaborar y llevar a cabo una propuesta didáctica adecuada dirigida a niños de tercero de Educación Primaria. Las experiencias vividas recientemente en la escuela, junto con la puesta en práctica de nuestra investigación nos han proporcionado conocimientos sobre la realidad educativa en el aula y sobre las características motrices, psicológicas y socio-afectivas de los niños. Por consiguiente, nos ha permitido extraer diferentes conclusiones sobre el estado de la inteligencia emocional de los alumnos, que se recoge en el apartado de conclusiones y discusiones, y en la propuesta didáctica llevada a cabo plasmada en los anexos.

Resumen

Este trabajo presenta una investigación empírica donde se ha pretendido analizar la influencia del aeróbic sobre la autoimagen y el autoconcepto social de alumnos de tercero de Primaria, así como otros aspectos surgidos durante la investigación.

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, que influye en todos los ámbitos de la vida. Así, el aula de Educación Física proporciona un espacio propicio para desarrollar en los alumnos una buena imagen de sí mismos y unas buenas relaciones sociales.

El objetivo fundamental de este estudio es profundizar en la importancia de la danza para mejorar la autoimagen y establecer nuevas interacciones de calidad. En este estudio participan 56 alumnos de entre 8 y 9 años. Los resultados indican que el objetivo en cuanto al autoconcepto social se cumple y que para mejorar la autoimagen es necesaria una intervención en un periodo más largo.

Palabras clave: autoconcepto; autoimagen; aeróbic; autoconcepto social; danza.

Abstract

This study presents an empirical investigation where it has been tried to analyze the influence of aerobic on the self-image and social self-concept of Elementary third students, and other issues raised during the investigation.

Self-concept is one of the most important variable in the field of personality that influences in all areas of the life. Thus, the physical education classroom provides students an environment to develop a good self-image and good social relationships.

The main objective of this study is to examine the importance of dance to improve the self-image and establish new quality interactions. In this study, 56 students between 8 and 9 involved. The results indicate that the target for the social self-concept is met, and to improve the self-image it is necessary an intervention over a longer period.

Keywords: self-concept; self-image; aerobic; social self-concept; dance.

Índice

Introducción

PRIMERA PARTE : MARCO TEÓRICO

| | |
|---|-----------|
| 1. Relevancia del autoconcepto en el ámbito de la personalidad | 1 |
| 1.1. Análisis conceptual | 1 |
| 1.2. Estructura interna y características del autoconcepto | 2 |
| 1.3. Dimensiones que constituyen el concepto de sí mismo. | 6 |
| 1.4. El autoconcepto como proceso | 7 |
| 1.5. Influencia del concepto de sí mismo sobre la formación de la personalidad. | 8 |
| 2. Autoconcepto desde la infancia hasta la adolescencia | 9 |
| 2.1. Autoconcepto y entorno social: Factores sociales que repercuten en la formación del autoconcepto del niño. | 10 |
| 2.2. Repercusiones de las relaciones entre iguales. | 10 |
| 2.3. Importancia del entorno educativo en la formación del autoconcepto. | 11 |
| 3. El autoconcepto físico en la Educación Primaria | 12 |
| 4. El autoconcepto desde el área de Educación Física | 15 |
| 4.1. Concepción motriz del autoconcepto | 17 |
| 5. Danza | 18 |
| 5.1. Qué es la danza. | 18 |
| 5.2. Dimensiones de la danza. | 19 |
| 5.3. Educación y danza. | 19 |
| 5.4. Qué bailar | 20 |
| 6. Aeróbic | 22 |
| 6.1. Qué es el aeróbic | 22 |
| 6.2. Por qué aeróbic | 22 |

| | |
|--|-----------|
| 6.3. Conceptos básicos del aeróbic | 22 |
| SEGUNDA PARTE : JUSTIFICACIÓN PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN | |
| 1. Fundamentos metodológicos | 24 |
| 2. Análisis de datos | 33 |
| 2.1. ¿Qué proceso se aplicó en el análisis de datos? | 33 |
| 2.2. El análisis de los datos cualitativos del sistema de categorías | 41 |
| 2.2.1. Análisis e interpretación cualitativa del gran grupo | 41 |
| 2.2.2. Análisis e interpretación del primer grupo (3ºA Primaria) | 60 |
| 2.2.3. Análisis e interpretación del segundo grupo (3ºB Primaria) | 73 |
| 3. Otros instrumentos que nos proveen datos cualitativos | 86 |
| 3.1. Sociogramas | 86 |
| 3.1.1. Sociogramas del grupo de 3ºA de Primaria | 87 |
| 3.1.2. Sociogramas del grupo de 3ºB de Primaria | 90 |
| 3.2. Acta de la sesión y plantilla de evaluación | 93 |
| 3.3. Coevaluación | 93 |
| 3.3.1. Coevaluaciones del grupo de 3ºA de Primaria | 93 |
| 3.3.2. Coevaluaciones del grupo de 3ºB de Primaria | 96 |
| 3.4. Cuestionario de satisfacción | 98 |
| 3.4.1. Cuestionario de satisfacción en 3ºA de Primaria | 99 |
| 3.4.2. Cuestionario de satisfacción en 3ºB de Primaria | 102 |
| 3.5. Test de autoimagen | 104 |
| 3.5.1. Resultados test de autoimagen de 3ºA de Primaria | 104 |
| 3.5.2. Resultados test de autoimagen de 3ºB de Primaria | 106 |
| Conclusiones y cuestiones abiertas | |
| Referencias | |
| Anexos | |

- A. Anexo I : Propuesta didáctica: ¡Bailemos juntos!**
- A. Anexo II : Sistema de categorías**
- A. Anexo III : Diario de campo del maestro**
- A. Anexo IV : Modelo del cuestionario para la elaboración de los sociogramas**
- A. Anexo V : Tablas con los resultados de los cuestionarios para la elaboración de los sociogramas**
- A. Anexo VI: Modelo de coevaluación**
- A. Anexo VII : Tablas con los resultados de las coevaluaciones**
- A. Anexo VIII: Modelo del cuestionario de satisfacción**
- A. Anexo IX: Planilla para la esquematización de a coreografía grupal**
- A. Anexo X: Acta de la sesión**
- A. Anexo XI: Plantilla de evaluación.**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo consiste en un estudio empírico en el que nos centramos en el autoconcepto social y la autoimagen a través del aeróbic en un grupo de alumnos de tercero de Primaria. Realizamos desde un breve marco teórico de ambos términos hasta un análisis detallado de los datos obtenidos en nuestra investigación, con sus conclusiones finales.

Está dirigido a los docentes o a los futuros profesionales de la educación y tiene como objetivo proporcionar conocimientos básicos sobre el tema y demostrar la importancia de la expresión corporal en la inteligencia emocional de los alumnos de Primaria.

La elección y elaboración de este trabajo se debe principalmente a la importancia e influencia que ejerce el autoconcepto sobre el desarrollo evolutivo del niño en todos los ámbitos que componen su vida, y cómo a través de los contenidos de expresión corporal del área de Educación Física construye una buena imagen de sí mismo y un autoconcepto social positivo.

A través de la lectura del trabajo se trata de ofrecer una visión general sobre las realidades existentes en torno a estos aspectos en las aulas, y cómo el baile juega un papel importante en estas realidades. Por otra parte, los resultados obtenidos pretenden mostrar la importancia mencionada anteriormente.

Sin embargo, ¿qué planteamos poder estudiar a lo largo de la investigación? Como se ha comentado anteriormente, la influencia del aeróbic en la autoimagen y autoconcepto social; pero ¿influirá éste positivamente?, ¿se observarán cambios en la personalidad y relaciones sociales de los alumnos?, ¿afianzarán los alumnos sus relaciones sociales ya existentes o establecerán unas nuevas?, y ¿conseguirán los alumnos una mejor imagen de ellos mismos después de llevar a cabo la investigación?

De esta manera, como maestros de Educación Primaria tenemos que plantearnos estas cuestiones y ser conscientes de la importancia de fomentar y promover la actividad física en estas etapas de desarrollo para construir unas buenas relaciones sociales y una buena autoimagen en nuestros alumnos. Tendremos que conocer la situación personal de la que parten nuestros alumnos para llevar a cabo una propuesta adecuada con el fin de crear bienestar personal, salud y felicidad en el alumno.

Este trabajo está compuesto por dos partes. En la primera, menos extenso, presentamos la parte teórica correspondiente a nuestro objeto de estudio; y en la segunda, parte principal del trabajo, presentamos el estudio empírico del objeto de estudio.

Dentro de la primera parte, se distinguen diferentes apartados correspondientes a los distintos aspectos influyentes en nuestra investigación. En el primer apartado se presenta la relevancia del autoconcepto en relación a la personalidad, y en el que se incluyen diferentes concepciones del autoconcepto, su estructura, características, dimensiones y funciones, cómo es el proceso de construcción del autoconcepto y cómo influye en la personalidad y en la conducta. En el segundo apartado, vemos una evolución del autoconcepto desde la infancia hasta la adolescencia, para entender mejor cómo influye en los aspectos de nuestra vida y dentro del ámbito educativo. En tercer lugar, este apartado se centra en el autoconcepto físico en la Educación Primaria, qué dimensiones lo componen y qué características tiene. En el cuarto apartado nos centramos en el autoconcepto desde el área de Educación física, viéndose aquí la concepción motriz del autoconcepto y cuyas dimensiones influyen significativamente en nuestra investigación. En el penúltimo apartado de esta primera parte nos centramos en la danza; presentamos los conceptos básicos de ésta y explicamos la danza dentro de la educación. El último apartado se centra en el aeróbic, contenido principal y vehicular de nuestra investigación.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. RELEVANCIA DEL AUTOCONCEPTO EN EL ÁMBITO DE LA PERSONALIDAD

La personalidad se entiende como una organización jerárquica de sistemas, subsistemas y rasgos que traducen, transforman e integran la información. La personalidad total, o suprasistema, está integrada por seis sistemas (sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos y valores) cada uno de los cuales consta, a su vez, de subsistemas multidimensionales a múltiples niveles que tienen un carácter de rasgos. (Royce, J.R. y Powell, A., 1983).

De la interacción que se produce entre estos sistemas deriva el sentido personal del individuo, su personalidad, en el que tienen relevancia tres conceptos o dimensiones: la visión del mundo, consecuencia de la interacción entre los sistemas cognitivo y estilos; los estilos de vida del individuo, determinados fundamentalmente por la interacción entre los sistemas afectivo y de valores; y la autoimagen o autoconcepto que está determinada, en último término, por la interacción de los sistemas de estilos y valores. (Royce, J.R. y Powell, A., 1983).

Como afirman Royce, J.R. y Powell, A. (1983) el autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales de la personalidad integral, siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes.

1.1. Análisis conceptual

La variedad de definiciones del autoconcepto es muy amplia, y son muchos los autores que han realizado una descripción al respecto. Aquí se señalan algunas de estas definiciones:

1. “El autoconcepto es la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante.” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, 423)

2. “El autoconcepto es una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta.” (González y Tourón, 1992, 46). Asimismo lo definen como una realidad compleja que incluye las imágenes de lo que creemos ser y de lo que presentamos a los demás.
3. González- Pienda et al. (1997), Shavelson, Hubner y Stanton (1976) añaden a la definición anterior que el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influidas por los refuerzos y el feedback de los otros significativos así como los propios mecanismos cognitivos.
4. Saura (1996) ha descrito el autoconcepto como un conjunto de percepciones organizado jerárquicamente, coherente y estable, aunque también susceptible de cambios, que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales.

En definitiva, podríamos decir que el autoconcepto es una organización de las percepciones (física, social, emocional y académica) que tiene una persona sobre sí misma influidas por sus experiencias personales en interrelación con su entorno y con las personas significativas.

1.2. Estructura interna y características del autoconcepto.

Se considera que el autoconcepto está integrado por varias dimensiones, ámbitos o facetas, algunas de las cuales están más relacionadas con determinados aspectos de la personalidad (físicos, sociales y emocionales), mientras que otras aparecen más vinculadas al logro académico.

Basándonos en el modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) el autoconcepto general está formado por varias facetas del autoconcepto global: autoconcepto académico, constituido por el autoconcepto de las diferentes materias escolares; y autoconcepto no académico, social, emocional y físico (Figura 1). El primero se subdivide en tantos subdominios como materias escolares existan, y el segundo se fracciona a su vez en un dominio social, en otro emocional y en un tercero físico. Estos tres dominios se parcelan de nuevo en niveles jerárquicamente

inferiores: el autoconcepto social está configurado por la percepción de las relaciones con los compañeros y por la percepción de las relaciones con otras personas significativas; el emocional está determinado por diversas facetas para cada estado emocional concreto; y el físico se subdivide en apariencia física y habilidad física. En consecuencia, el autoconcepto académico es el resultado de las percepciones de las habilidades específicas de la persona en las diferentes materias académicas.

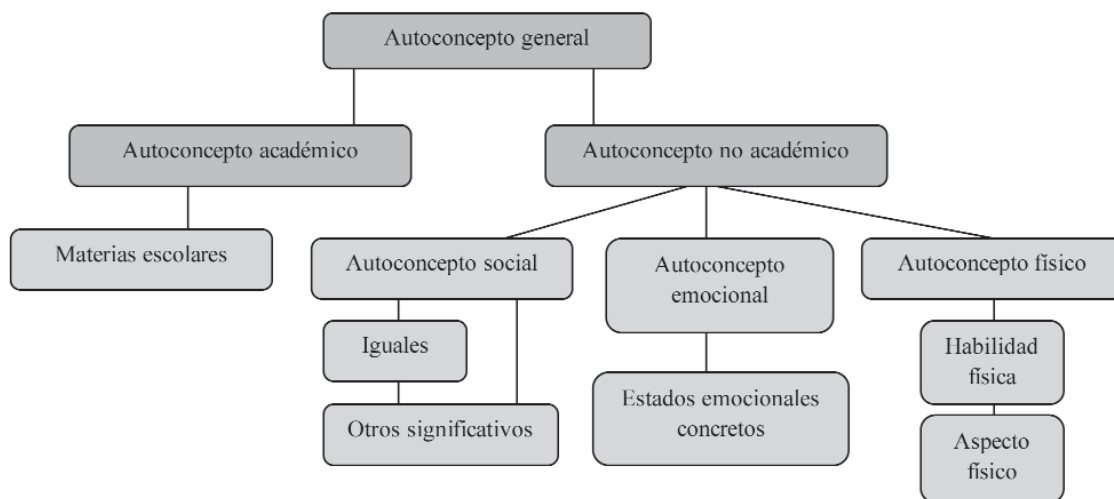


Figura 1. Modelo del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Según el modelo presentado por estos autores, el autoconcepto presenta a su vez una serie de características (Markova, 1987), que son las siguientes:

1. Estructura multidimensional: Las autopercepciones que el individuo construye a lo largo de su vida ni son de la misma naturaleza, ni se encuentran relacionadas linealmente, ni tampoco tienen la misma importancia o valor en la construcción del autoconcepto. El número de dimensiones que cada sujeto presente formando parte de su autoconcepto dependerá de ciertas variables como, por ejemplo, la edad, el sexo, la cultura de que dispone, el medio social en que se desarrolla, las exigencias profesionales, etc. . (González- Pienda, 1993).
2. Ordenamiento jerárquico: Las dimensiones del autoconcepto derivadas directamente de las experiencias concretas se organizan para dar lugar a otras

dimensiones más globales, las cuales pueden a su vez reorganizarse a otro nivel, o niveles, más general. Así pues, las dimensiones se encuentran organizadas jerárquicamente, habiendo tres niveles factoriales. (González-Pienda, 1993, 1996; Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994)

3. Estabilidad en sus dimensiones más genéricas e inestabilidad en las más específicas: De acuerdo con el modelo de autoconcepto elaborado por Shavelson (1976), cuanto más general es una dimensión mayor estabilidad posee.
4. Con entidad propia: “El autoconcepto es un constructo con entidad propia, y por tanto, diferenciable de otros constructos.” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, 433)

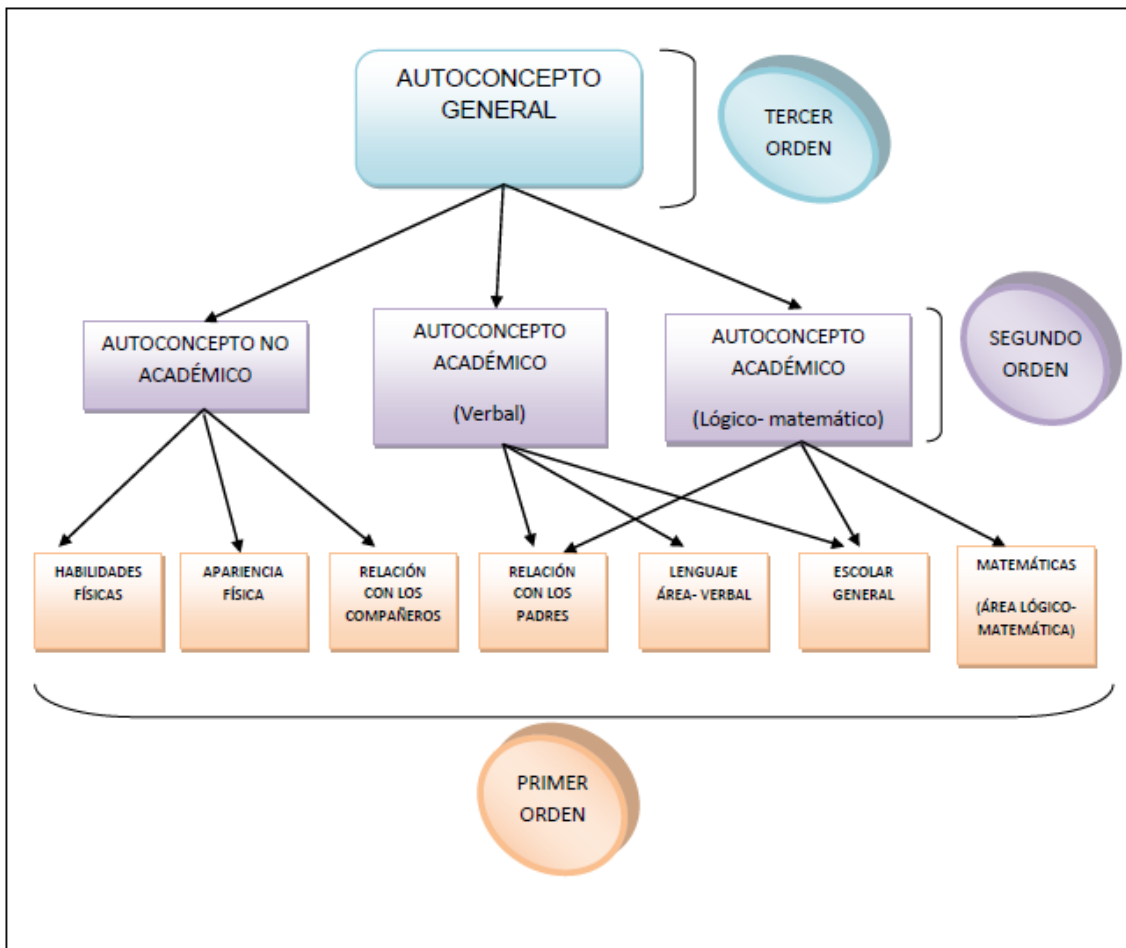


Figura 2. Estructura y jerarquías del autoconcepto.

Por otro lado, siguiendo el pensamiento de Saura (1995) divide los elementos que conforman el autoconcepto en tres grandes áreas:

1. Cómo se ve a sí mismo el individuo. Se incluye aquí todo lo que creemos poseer (identidad social, características, físicas y atributos personales). Sería el sí mismo real.
2. Cómo le gustaría verse al sujeto. Esto es, el sí mismo ideal.
3. Cómo se muestra a los demás. Se refiere al sí mismo que muestra al exterior. Es el más variable porque el individuo tiene la capacidad de adaptarse a la situación social inmediata y comportarse de una forma u otra en función del entorno social y cultural que le rodea.

No obstante, cada individuo goza de un autoconcepto más o menos sólido que desea mostrar, pero según la situación en la que se encuentre se destacan unos elementos u otros.

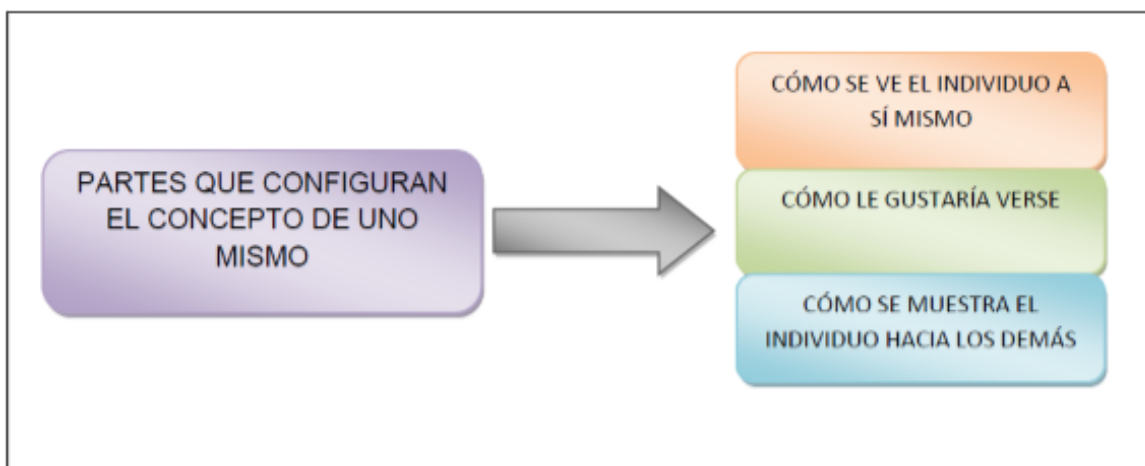


Figura 3: Elementos que forman el autoconcepto según Saura (1995).

En referencia al apartado, las estructuras posibilitan ciertos procesos y cierto conocimiento. La actividad que implica el proceso se desarrolla a través de la interacción del sujeto con el mundo físico y social así como de la reflexión sobre uno mismo y evaluación de las propias acciones. Este conocimiento puede conllevar cambios para la estructura existente, lo cual permitiría nuevos procesos de interacción y reflexión-evaluación. (Markova, 1987)

1.3. Dimensiones que constituyen el concepto de sí mismo.

Los autores González-Pienda, Núñez, González.-Pumariega y García (1997) proponen un modelo en el que se diferencian tres “dimensiones” importantes de análisis: la conceptual, la estructural y la funcional. En la dimensión conceptual se destacan las dos vertientes del autoconcepto: valorativa y descriptiva. En cuanto a la dimensión estructural, destacar cuatro aspectos: que su estructura es multidimensional, que las dimensiones se encuentran organizadas de modo jerárquico, que a medida que ascendemos en la jerarquía las dimensiones son más estables y, por ello, menos sensibles a las circunstancias situacionales concretas y, que es un verdadero constructo psicológico con un valor ciertamente relevante dentro de la estructura de la personalidad. Por último, la dimensión funcional destaca la manera en que afrontamos la construcción de nuestro autoconcepto, tanto si el feedback es positivo como si es negativo, para lo cual tomamos prestados una serie de conceptos que podrían ser válidos para explicar este proceso de construcción y crecimiento del yo (p.ej., estrategias cognitivo-afectivas, proceso de asimilación, acomodación, etc., estrategias cognitivas de autorregulación afectiva y motivacional).

Por otro lado, Cava y Musitu (2000) distinguen tres dimensiones del autoconcepto, que relacionamos con los componentes del autoconcepto expuestos anteriormente.

1. Dimensión cognitiva: formada por los múltiples esquemas en los que la persona organiza la información referente a sí misma. Se refiere a la autoimagen, los aspectos cognitivo- cuantitativos.
2. Dimensión afectiva o evaluativa: esta dimensión corresponde a la autoestima, puesto que incluye una valoración personal subjetiva y valorativa de sus cualidades.
3. Dimensión conductual: implica aquellas conductas dirigidas a la búsqueda de reconocimiento (autoafirmación) por uno mismo o por los demás. Esta dimensión se relaciona con el autocomportamiento ya que incluye aspectos socio-conductuales.

Las dimensiones no se encuentran aisladas unas de otras. Todas conforman el concepto de sí mismo por lo que se ven afectadas unas por las otras.

1.4. El autoconcepto como proceso.

Sabemos que el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información procedente de la experiencia y del feedback de otros modelos de personas significativas. Según Segal (1988) el proceso de constitución del concepto de sí mismo es selectivo, inventivo y creativo. Así pues, “el autoconcepto es una agrupación de autoesquemas que organizan las experiencias pasadas y reconocen e interpretan la información del contexto social inmediato”. (Markus, Smith y Moreland, 1985, 1498). Por lo tanto, el autoconocimiento y autoconcepto se construyen a partir de autoesquemas preexistentes en la persona.

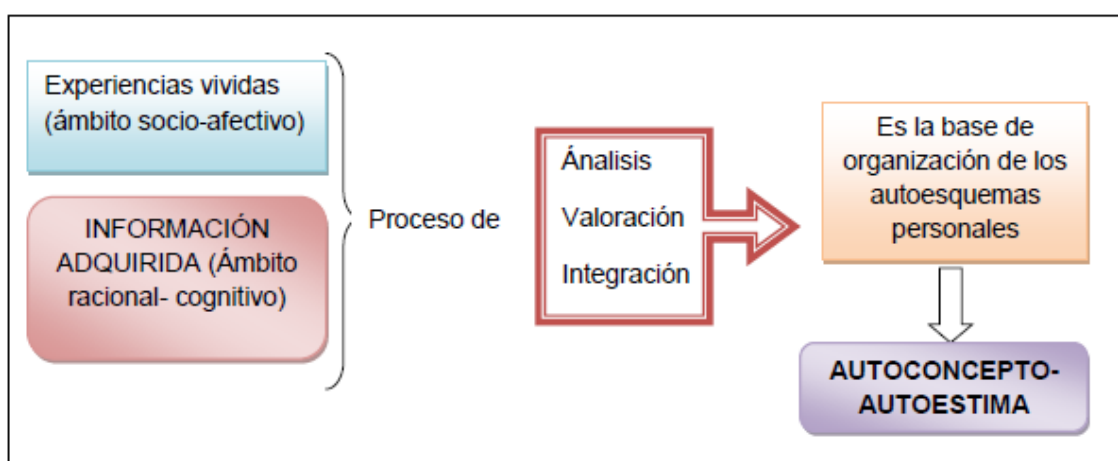


Figura 4. Proceso llevado a cabo para la formación del autoconcepto.

En definitiva, el sujeto, en su interacción con el medio, busca información que le permita mantener la estabilidad y consistencia de su autoconcepto, al mismo tiempo que desarrollarlo y enriquecerlo.

Además, en relación con este apartado, en el desarrollo del niño los dos contextos que más influyen en el autoconcepto de éste son el familiar y el escolar. Por tanto, la información ofrecida por padres, profesores e iguales va a representar una importante fuente a partir de la cual crece el autoconcepto. No obstante, no todos los miembros de estos contextos tienen la misma relevancia, ni siquiera la misma persona a distintas edades. El feedback de los demás significativos, a menudo, y sobre todo en la escuela,

conlleva una referencia a otros. En este sentido, el niño no es mejor o peor sin más, lo es respecto a sus compañeros. Este proceso de comparación también constituirá una fuente de influencias para el autoconcepto. (Segal, 1988)

1.5. Influencia del concepto de sí mismo sobre la formación de la personalidad.

Como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo del autoconcepto en el niño, la actitud valorativa que el niño va creando sobre sí mismo y los sentimientos, experiencias y actitudes que desarrolla hacia su propio yo, suponen un aspecto fundamentalmente significativo para el desarrollo constructivo de su propia personalidad.

Existen diversas teorías de la personalidad que tratan de explicar las causas de cómo se forma la personalidad en el individuo y los componentes que la conforman. Según La Teoría de la personalidad se entiende la personalidad como “una organización jerárquica de sistemas, subsistemas y rasgos que perciben la información, la transforman y la integran” (Royce y Powell, 1983, 432). La personalidad total está formada por seis sistemas, y cada uno de ellos consta a su vez de subsistemas multidimensionales (Royce y Powell, 1983), que son los siguientes:

- Valores: Este sistema integra y modula la información coordinando la cognición y el afecto para alcanzar metas específicas con el objetivo de satisfacer necesidades específicas y seleccionar el contenido concreto de la información.
- Estilos: Considerado como el modo característico de manifestarse en los sistemas cognitivo o afectivo en una situación específica.
- Afectivo: Convierte la información en estados de alerta.
- Cognitivo: Sistema que transforma la información con intención de detectar los cambios ambientales.
- Motor: Convierte la información psicológica en energía física.
- Sensorial: Éste se encarga de transformar la energía física en información psicológica.

De esta manera, la personalidad del individuo resulta de la interacción que se produce entre estos sistemas dentro de la persona.

2. AUTOCONCEPTO DESDE LA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA

A partir de los 6 años, la relación entre el merecimiento y la competencia es más importante porque los niños pueden empezar a evaluar sus propias acciones en relación a las normas o valores sociales. Las diferencias individuales respecto a las capacidades físicas, emocionales, cognitivas o sociales personales pueden afectar al desarrollo del autoconcepto, puesto que implican competencia. (Saura, 1995)

Durante la etapa de 6 a 12 años, el niño es capaz de llevar a cabo conductas con destreza (lo que requiere competencia), de evaluar sus logros como válidos o no válidos en función de las normas sociales (merecimiento), y después experimentar una relación entre procesos.

Villa (1999) señala los cuatro aspectos más significativos que caracterizan el periodo correspondiente a esta etapa de desarrollo del autoconcepto del niño:

- Autonomía. El niño necesita conseguir una diferenciación de los demás y sentirse válido personalmente y fortalecer su individualidad.
- Confianza. A la vez que el niño busca independencia, también busca seguridad, confianza en el entorno que le rodea, en sus compañeros, en su familia, etc.;
- Evolución física. El niño sufre numerosos cambios físicos que influyen en el autoconcepto. Esta evolución hace que el niño tenga que buscar su sentimiento en relación a su apariencia y su competencia física en comparación con la de sus compañeros.
- Mundo escolar y social. Al comenzar el colegio el niño amplía su mundo, se abre a un mundo social, y concretamente a un mundo escolar. Como se ha comentado anteriormente, las personas importantes para el niño cumplen un papel fundamental en el desarrollo del mismo, por lo tanto el entorno donde pasa más tiempo y desarrolla sus relaciones sociales, son también aspectos esenciales en su proceso vital.

2.1. Autoconcepto y entorno social: Factores sociales que repercuten en la formación del autoconcepto del niño.

Como se ha podido constatar a lo largo de varios apartados acerca del desarrollo y formación del autoconcepto, queda reflejada la importante influencia de las relaciones sociales establecidas por el niño sobre la elaboración del concepto de sí mismo. En función de la etapa en la que se encuentre el niño, la influencia de las personas significativas varía. Así que, en los primeros años de vida, los principales factores influyentes en el autoconcepto del niño son la familia y posteriormente cuando se da comienzo a la etapa escolar, el papel desempeñado por los maestros y compañeros es crucial para el desarrollo del autoconcepto del niño. (Cava y Musitu, 2000)

2.2. Repercusiones de las relaciones entre iguales.

Este tipo de relaciones sociales se dan principalmente en el ámbito escolar y resultan esenciales para el desarrollo del niño. La principal característica de la interacción entre los compañeros es la igualdad. Son niños que se encuentran en fases similares de madurez cognitiva, social y emocional, por lo tanto, la interacción resulta más fácil. Además, al igual que los niños se van desarrollando, la interacción con los iguales evoluciona con la edad. Las relaciones con los iguales influyen de forma decisiva en el desarrollo de los niños y en la adaptación social. Cava y Musitu (2000) destacan la influencia de los compañeros en aspectos cognitivos y emocionales del desarrollo, en la competencia comunicativa y en la sociabilidad.



Figura 5. Agentes sociales que influyen en la formación del concepto de sí mismo.

2.3. Importancia del entorno educativo en la formación del autoconcepto.

Conociendo la influencia que tienen los iguales y el maestro en la formación del autoconcepto del niño, es necesario tenerlo presente y ser conscientes de ello a la hora de llevar a cabo la tarea docente, puesto que será necesario crear un clima adecuado en el aula con el objeto de fomentar el autoconcepto de nuestros alumnos. Además, este clima buscado implica que entre los alumnos se promueva la cooperación y la interdependencia creando así relaciones más positivas y sanas entre los niños. Cuando el clima proporciona gran cantidad y diversidad de feedback (retroinformación), el autoconcepto se ve favorecido. (Saura, 1995)

3. EL AUTOCONCEPTO FÍSICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El autoconcepto físico es la percepción que tenemos las personas sobre nuestras habilidades físicas y nuestra apariencia física, percepción que en el caso de resultar positiva propicia un mayor bienestar psicológico. Como se ha mencionado anteriormente, se trata de un constructo que no funciona aisladamente sino que forma parte de un sistema jerárquico y multidimensional referente al autoconcepto general. Además, numerosas investigaciones resaltan la importancia que tiene el autoconcepto físico en el autoconcepto global (Moreno, 1997). Incluso, el propio autoconcepto físico conlleva importantes propiedades de bienestar psicológico. Por ejemplo, el autoconcepto físico ha mostrado relaciones con diversos indicadores de bienestar, tales como, afecto positivo y ajuste emocional, incluso cuando el autoconcepto global y la deseabilidad social ha sido estadísticamente controlada.

Por otro lado, diferentes autores establecen distintas dimensiones del autoconcepto físico. Por ejemplo Richards (1988) establece seis: constitución corporal, apariencia física, salud, competencia física, fuerza y orientación hacia la acción; Marsh y Redmayne (1994) plantean un modelo hexadimensional: apariencia física, competencia deportiva, resistencia, equilibrio, flexibilidad y fuerza; y en una posterior revisión (Marsh et al., 1994) modifican tal composición y establecen las siguientes dimensiones: salud, coordinación, actividad física, grasa corporal, competencia deportiva, apariencia física, fuerza, flexibilidad y resistencia. Por último, Fox (1988) establece un modelo tetradimensional del autoconcepto compuesto por competencia atlética y deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza; dando como resultado que la estructura del autoconcepto físico más aceptada es la que considera cuatro dimensiones: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza. (Fox y Corbin, 1989)

A partir de este modelo de Fox (1988) y de Fox y Corbin (1989), Esnaola (2005) y Goñi, ruíz de Azúa y Rodríguez (2006) elaboraron su modelo también tetradimensional del autoconcepto, en el cual este constructo está compuesto por las siguientes dimensiones: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza (figura 6).

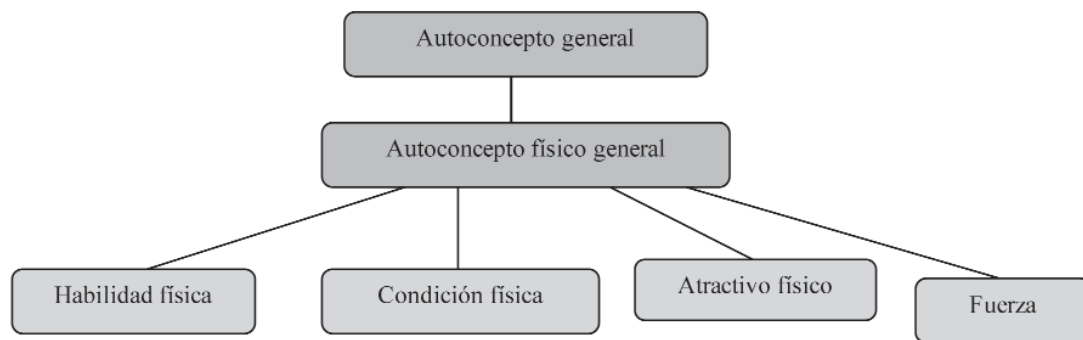


Figura 6. Modelo de autoconcepto físico de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006).

Considerando este planteamiento podemos definir el autoconcepto físico como la concepción que se posee acerca de los rasgos corporales y/o apariencia física de uno mismo, de la condición (forma física), la fuerza y las habilidades físico-deportivas (Esnaola, 2005).

Según Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) el autoconcepto físico se caracteriza, además, por las siguientes peculiaridades:

1. **Multidimensionalidad:** Estas dimensiones posibilitan que la persona posea diferentes percepciones sobre ella misma de modo que si en alguna de esas facetas no se percibe como competente en su autopercepción general, puede conseguir el equilibrio sumando o dando una importancia mayor al resto de las dimensiones.
2. **Jerarquía:** Las dimensiones referidas del autoconcepto físico están dispuestas jerárquicamente en función de su relevancia, lo que propicia que tengan carácter modificable: los aspectos más específicos son más modificables que los aspectos de ámbito más general, los cuales están localizados en las partes superiores de la jerarquía.
3. **Modificabilidad:** El autoconcepto físico se va estabilizando con la edad a medida que la experiencia va confirmando las percepciones previas, razón por la cual es muy importante crear mecanismos para la intervención antes de la juventud que permitan modificar el autoconcepto físico cuando las creencias sobre uno mismo son más susceptibles al cambio. En cualquier caso, las partes más específicas e

inferiores de la jerarquía son más modificables que las partes más globales porque la cantidad de material almacenado en los diversos subdominios es menor y, en consecuencia, más susceptible al cambio.

En definitiva, el autoconcepto físico es una dimensión de la personalidad y de la autopercepción que empieza a formarse en la niñez en el proceso de aprendizaje de la distinción como una persona independiente de los demás.

4. EL AUTOCONCEPTO DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Diversos estudios respaldan el hecho de que la actividad físico-deportiva está vinculada a la satisfacción con la vida. Los resultados permiten identificar relaciones positivas de la actividad físico-deportiva con la autopercepción física y con las relaciones sociales en el siguiente sentido: a mayor práctica de actividad físico-deportiva, mejor autoconcepto y mejores relaciones sociales.

En línea con la definición dada por la OMS sobre la salud, desde la psicología positiva se entiende que uno de los elementos clave de la misma es el bienestar psicológico de la persona (Fierro, 2007). Aquí viene englobado el autoconcepto, más bien tener un autoconcepto positivo.

Por otro lado, en la Teoría de la Autodeterminación, el bienestar psicológico se considera como un funcionamiento psicológico vital basado en experiencias positivas y saludables, y en un sentido del yo congruente e integrado. (Deci y Ryan, 1985; Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991). Por lo tanto, se encuentran asociaciones entre la satisfacción con la vida y autoconcepto, al considerarse ambos participantes del bienestar psicológico del sujeto. Además, como se ha comentado en apartados anteriores, en la actualidad se sostiene que los individuos generan percepciones de sí mismos muy diferentes en distintos aspectos de sus vidas (familiar, social, emocional, físico...) influyendo todas estas a la imagen global de uno mismo.

Entre los comportamientos más saludables, la actividad física está estrechamente relacionada con una mejora de la calidad o satisfacción con la vida de los individuos que la practican y con la mejora del autoconcepto físico. (Fox, 1988; Infante y Zulaika, 2008). Está comprobado que las autopercepciones físicas son mejoradas a través de la participación en actividades físicas. Incluso las mejoras de las autopercepciones físicas obtenidas mediante la aplicación de programas de intervención, basados en la práctica de actividad física, pueden llegar a alcanzar el nivel más alto de la jerarquía del autoconcepto. (Fox, 1988; Fox y Corbin,, 1989; Infante y Zulaika, 2008).

En el ámbito escolar, la realización de cualquier tarea relacionada con la actividad físico-deportiva, exigirá un mínimo de condición física y de habilidades o destrezas. Cuando se llega a estos mínimos, será más el éxito en la tarea. Sin embargo, si el alumno no posee

dichas condiciones o capacidades no podrá disfrutar con la práctica motriz, pudiendo aparecer la sensación de incompetencia motriz y abandono (Ruiz Pérez, 2000).

Un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional. Así mismo, un elevado autoconcepto y un sentido de autoeficacia originan una mejora del rendimiento físico (y viceversa). (Zulaika, 2008)

Por tanto, un autoconcepto positivo es un objetivo pedagógico en sí mismo, ya que colabora en el desarrollo integral del alumno, en su formación, estabilidad, felicidad, autorrealización y desarrollo personal. El profesor debe recordar que el autoconcepto se alimenta de dos fuentes: la valoración personal entre las expectativas previas y metas alcanzadas, las opiniones e imágenes que los demás poseen de nosotros. (Zulaika, 2008)

El área de Educación física nos brinda, así, un recurso de primer orden en la creación de un autoconcepto positivo, debido a su especificidad: percepción visible y externa del progreso de nuestras habilidades, aceptación de la corporalidad, reconocimiento social, cooperación y trabajo en grupo, promoción de aficiones para el tiempo de ocio. (Zulaika, 2008)

La importancia de la práctica físico-deportiva para la formación integral del sujeto, nos hace plantearnos el papel fundamental que debe desempeñar el docente en conseguir que sus alumnos sigan siendo activos en la vida adulta, pues en sus manos está la tarea de introducir al alumno en esa práctica por medio de las clases de Educación Física creando el ambiente y la motivación adecuados en los escolares. (Moreno, 2007).

En conclusión, uno de los objetivos de la educación es que el alumno llegue a desarrollarse de forma integral y cree un autoconcepto positivo para poder llevar a cabo un desarrollo más eficiente. Puesto que, como se ha visto anteriormente, el concepto que tiene el alumno sobre sí mismo repercute en su forma de comportarse. De esta manera, los niños que poseen una imagen positiva de sí mismos, suelen mostrarse más efectivos socialmente, son más constantes y persistentes en el esfuerzo para lograr objetivos y son más competitivos porque están más motivados para el rendimiento efectivo.

4.1. Concepción motriz del autoconcepto.

El autoconcepto se puede analizar desde diferentes puntos de vista. En este apartado se va a hacer desde el punto de vista motriz, que es el que nos interesa y enlaza con los siguientes apartados.

Desde la concepción motriz del autoconcepto se distinguen tres dimensiones de la motricidad humana, cada una de ellas relacionada con un entorno diferente: entorno social, entorno físico y entorno propio. Estas dimensiones son las siguientes:

1. Dimensión proyectiva: Esta dimensión hace referencia al entorno social, y está conectada con la dimensión social del autoconcepto. De los tres campos de la autoestima propuestos por André y Lelord (2000) la dimensión proyectiva corresponde a la relación con los demás.
2. Dimensión extensiva: Es la dimensión externa del autoconcepto, que hace referencia al entorno físico. La dimensión extensiva corresponde a la relación con la acción, otro de los campos de la autoestima propuestos por André y Lelord (2000).
3. Dimensión introyectiva: Esta dimensión corresponde al último de los campos de la autoestima de André y Lelord (2000), a la relación consigo mismo. La dimensión introyectiva de la motricidad es la correspondiente a la dimensión personal del autoconcepto, que a su vez engloba dos dimensiones: la dimensión afectiva (autoestima) y la dimensión corporal (autoimagen). Todo esto forma el entorno propio de la persona.

Por lo tanto, una persona con un autoestima alto y un autoconcepto correcto será una persona feliz. Esto se deberá a que existe una buena relación con el entorno, una buena relación con los demás y una buena relación con uno mismo. Si se dan las tres dimensiones de la motricidad humana y lo hacen de manera positiva, dando lugar a un cuerpo situado (entorno físico), un cuerpo adjetivado (entorno social) y un cuerpo identificado (entorno de uno mismo), la persona tendrá una buena imagen de sí mismo y una autoimagen positiva.

5. DANZA

Recordamos la definición de autoconcepto como “la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juega un importante papel los esfuerzos ambientales y las personas significativas”.

Es por eso que el autoconcepto es uno de los aspectos que más debe preocupar a los docentes y tenerlo en cuenta a la hora de trabajar la danza, ya que éste no sólo enseñará conocimientos de danza sino que deberá de transmitir a sus alumnos una serie de valores para la vida, así como se mejorarán las relaciones sociales entre los que la practiquen.

5.1. Qué es la danza.

La danza se puede definir desde distintos puntos de vista, desde distintos ámbitos. Por ello, encontrar a veces una definición que pueda abarcar todas sus manifestaciones resulta complejo. Dentro de los profesionales que trabajan con esta actividad (coreógrafos, bailarines, pedagogos, etc...) he preferido reflejar la opinión de los pedagogos de la Danza. He aquí algunas definiciones de diferentes autores:

- “Combinación de movimientos armoniosos realizados solo por el placer que ese ejercicio proporciona al danzante o a quien lo contempla” (Leese y Packer, 1982, 15)
- “Manifestación motriz –básicamente expresiva, aunque también representativa y transitiva, que siguiendo un cierto ritmo o compás, posee diversas funciones ligadas a la manera de sentir, pensar y actuar del grupo que la produce” (Acuña, 1997, 23)
- “La Danza es la reacción en el cuerpo humano de una impresión o idea captadas por el espíritu, porque cualquier sentimiento suele ir acompañado de un gesto. El hombre precisa comunicar sus emociones, las cuales, a través de los gestos, toman su vida y su forma”. (Robinson, 1992, 6)

5.2. Dimensiones de la danza.

Dentro de la danza se pueden considerar cuatro dimensiones, según Batalha (1983):

- La dimensión artística.
- La dimensión terapéutica.
- La dimensión educativa.
- La dimensión ocio.

En este caso, la dimensión que más nos interesa es la dimensión educativa; aunque también es posible hacer un tratamiento de otros ámbitos (artístico, terapéutico y de ocio) desde el educativo. La Danza en una de sus concepciones podíamos considerarla como “el arte que utiliza el cuerpo en movimiento como lenguaje expresivo” (Willem, 1985, 5), lo que nos permite, a través de un planteamiento educativo interdisciplinar, (Área de Educación Física, Área de Educación Artística, Área de Lengua y Literatura) acercar a nuestros alumnos a esta dimensión artística.

Por otra parte, si nos centramos en el campo de la actividad física, los cambios socioculturales y los nuevos gustos de la población han dado paso, al filo del cambio del siglo del deporte, a nuevos conceptos corporales (con sus respectivas prácticas). Entre ellos nos interesan aquellos modelos que reinterpretan el cuerpo no como un medio para lograr una meta, sino como un fin en sí mismos y en particular, el modelo corporal y las prácticas correspondientes que encajen en los gustos y hábitos post-modernos de los sectores más dinámicos de la población, ávidos de experimentar nuevas emociones (Olivera, 1999). Dentro de este grupo de prácticas podríamos situar la Danza y algunas de sus manifestaciones: Danza Contemporánea, Danza Oriental, Danza Moderna, etc...

5.3. Educación y danza.

Según Padilla (2001) la danza dentro del ámbito educativo debe ser planteada como la unión de movimientos naturales (andar, correr, deslizarse sobre el suelo, girar, estirarse, transportar algo o a alguien, etc...). La Danza tiene mucho que decir y mucho que aportar en el ámbito educativo abriendo campo para el trabajo de la creatividad, la relación entre compañeros, el conocimiento de sí mismo, de otras culturas, la mejora del autoconcepto, etc...

Nuestra sociedad es una sociedad en constante cambio y ello también se ha reflejado en la danza. Desde el comienzo de los tiempos, el hombre ha utilizado el lenguaje corporal para expresar las pasiones del corazón y los movimientos del alma. Tradicionalmente la danza había sido considerada como una actividad propiamente femenina, de hecho tan solo era incluida en los programas escolares de las niñas. Afortunadamente, estos planteamientos han cambiado, fruto del cambio producido en nuestra sociedad, entre ellos la igualdad de géneros. (Padilla, 2001)

En definitiva, la Danza se presenta dentro de la educación como una actividad con innumerables valores entre los que Padilla (2001) destaca:

- Educación motriz
- Educación rítmica y estética.
- Valor telúrico.
- Valor creativo.
- Valor social.
- Alternativa a la práctica de actividades físicas de tipo agonístico.

5.4. Qué bailar.

La Danza es y ha sido reflejo de nuestra sociedad a lo largo de la historia y por tanto, como ya mencionábamos anteriormente, muestra de sus cambios. De ahí que el panorama de actividades de danza sea obviamente muy amplio, existiendo así gran diversidad de tipos de danza.

Según la clasificación realizada por Castañer (2000) se diferencian seis tipos de danzas, las cuales engloban a su vez, distintos bailes dentro de ellas.



Figura 7: Tipos de danza según Castañer (2000).

De todas estas danzas, el apartado siguiente va a estar centrado en un tipo de danza moderna: el aeróbic. La elección de esta danza, considerada también deporte debido a su alta implicación con el bienestar físico, el fitness y el entrenamiento aeróbico que se realiza, se trata en el siguiente apartado.

6. AERÓBIC.

6.1. Qué es el aeróbic.

Muchos autores definen el aeróbic como un deporte de masas; un deporte para todos, que puede reunir a más de 2000 personas en un mismo pabellón deportivo para hacer ejercicio durante más de dos horas seguidas.

Es un deporte-danza en programas de fitness (considerado como bienestar físico) y se practica a lo largo y ancho de todo el mundo.

Es un deporte-danza-recreación que se practica tanto en salas especializadas como en espacios abiertos como plazas, parques, playas..., o en colegios.

También, el aeróbic es un entrenamiento fundamentalmente aeróbico que se suele desarrollar en clases colectivas a ritmo de música. (Diéguez 2000).

6.2. Por qué aeróbic.

La vida moderna, repleta de comodidades y lujos, es deficitaria de una equilibrada actividad física. Simultáneamente, no deja tiempo excesivo para el cuidado del propio cuerpo, por lo que es fundamental optimizar el tiempo empleado para cualquier actividad. Debido a sus características específicas, el aeróbic ha gozado de una expansión y aceptación generales, que se han trasladado al ámbito educativo y a las clases de Educación física. (Diéguez 2000).

6.3. Conceptos básicos del aeróbic.

En su faceta de deporte para todos, el aeróbic se puede definir como un ejercicio físico de intensidad moderada a alta (pero no agotadora) y duración prolongada, estructurado lógicamente a ritmo de música y con la finalidad de lograr una mejora cardio-respiratoria y orgánica general, entre otros. Dicho ejercicio se realiza bajo la supervisión de un profesional cualificado, generalmente en programas de sesiones colectivas.

Otra definición más simple contempla el aeróbic como una actividad gimnástica, generalmente estructurada en secuencias lógicas o coreografiadas, que se desarrolla a ritmo de música con el objetivo de conseguir unos beneficios en el plano psicofísico.

En cualquier caso, respeta los postulados del entrenamiento aeróbico, y añade además el uso de movimientos técnicos específicos, cuya velocidad, amplitud y ejecución

dependen de la base musical utilizada. Para conseguir realizar un entrenamiento aeróbico, la intensidad del ejercicio debe ser aquella que permita el intercambio equilibrado de oxígeno. Es decir, que durante el ejercicio las necesidades de oxígeno del organismo se vean plenamente satisfechas por el mecanismo natural de la respiración.

Durante las sesiones de aeróbic, es imprescindible la utilización de músicas adecuadas, así como el dominio de una buena metodología de enseñanza, para garantizar el entrenamiento en estado estable.

Asimismo, las técnicas propias del aeróbic, favorecerán el uso de grandes masas musculares implicadas en los movimientos. Esto ayuda a la consecución del ejercicio aeróbico pues limita la aparición de elementos tóxicos de deshecho en sangre antes de tiempo (por ejemplo, el ácido láctico [LH]).

Ni que decir tiene, que la búsqueda de un cierto estetismo corporal no debe ser el objetivo final del usuario, quien debería lograr su motivación en función del disfrute intrínseco de la actividad. En todo caso debería perseguir unos beneficios en el plano funcional. La expresión “sentirse bien” resume claramente este concepto: obsesionarse con un modelo estético es el peor camino para lograr la felicidad.

Por otra parte, la musculatura tónica implicada en el control de los segmentos corporales, fijándolos y asegurándolos durante los movimientos, se verá notablemente fortalecida. Estos efectos son obvios al hablar de la musculatura fásica directamente implicada para realizar cualquier acción motriz. De esta manera, aumentarán considerablemente las prestaciones de fuerza del individuo. Una fuerza que será directamente aplicable en otros muchos gestos de su vida habitual.

Finalmente, otra cualidad importante entrenada sistemáticamente es la flexibilidad. No ya de forma exagerada sino como mantenimiento de la funcionalidad de las articulaciones, y como forma de recuperación al finalizar las sesiones de entrenamiento. Esto garantizará el desarrollo armónico de las diferentes cualidades que componen la realidad corporal del practicante de aeróbic. (Diéguez 2000).

SEGUNDA PARTE: JUSTIFICACIÓN PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

En primer lugar indicaremos que para la investigación de nuestro objeto de estudio nos enmarcamos en el empleo del paradigma naturalista o hermenéutico y de la metodología cualitativa, apoyándonos en una integración metodológica en cuanto a la utilización de diferentes instrumentos.

El paradigma humanista centra su interés en el significado de las acciones humanas y de la vida social (Erikson, 1986), aspectos que están relacionados con nuestro objeto de estudio.

Tradicionalmente la investigación de la educación física ha sido guiada por modelos positivistas, reduciendo sus temas objeto de estudio a visiones medicobiológicas donde la fisiología, la biomecánica, la psicología, están más preocupadas en comprobar los niveles de eficacia de los deportista practicantes que sus sensaciones y emociones.

Tal como afirma Camerino (1995), los enfoques paradigmáticos racionalistas pretenden explicar los mecanismos medibles en la actividad física y el deporte a partir exclusivamente de metodologías experimentales, operativizadas con instrumentos cuantitativos. El planteamiento epistemológico de este enfoque parte de la unidad del método científico y de los procedimientos, hipotético-deductivo de las ciencias naturales que se aplican a los mecanismos de la motricidad humana y sobre los efectos que esta genera.

En nuestro caso, al querer estudiar un campo de la educación física en el cual no importan los rendimientos sino los valores y actitudes, nos tenemos que plantear la posibilidad de investigar desde otro punto de vista diferente al modelo racionalista o positivista.

Nosotros pretendemos estudiar e interpretar la práctica educativa en dos grupos de Primaria con un objeto de estudio concreto referido a la autoimagen y autoconcepto social en las clases de aeróbic dentro del aula de Educación Física. El modelo naturalista que nosotros adoptamos pretende explicar e interpretar la realidad que se nos presenta la práctica de la educación física en un colectivo de alumnos 3º de Primaria, no

únicamente con el objeto de conocerla sino con intención de analizar y ver incluso, sin ser pretenciosos, si se ha producido algún tipo de cambio respecto del objeto de estudio (Tilinning, 1992).

El conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos, implica formas de abordar la realidad (Alvira, 1982, 34), esto es lo que se denomina paradigma. El paradigma es un esquema teórico o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado (Arnal, 1992, 38). La investigación cualitativa, se desarrolla a partir de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas interacciones y comportamientos que son observables, incorporando lo que los participantes dicen, sus experiencias, sus actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos. Por ello, en función de estas características, justificamos el empleo del paradigma naturalista y de la metodología cualitativa ya que nuestro objeto de estudio está basado en la comprensión de la vivencia de la conducta humana, empleando para ello, la observación naturalista, las entrevistas, los cuestionarios, el estudio de un caso particular... Todo ello se realiza bajo un tratamiento holístico y fenomenológico, donde la valoración de los resultados se realiza desde la observación del proceso que cumplen los participantes, orientando nuestras explicaciones no sobre los resultados finales sino sobre el recorrido de la experiencia.

Hoy en día diferentes autores han definido e identificado algunos nuevos paradigmas como marcos generales de referencia en la investigación educativa y superando la dicotomía tradicional entre términos de paradigmas cuantitativos y cualitativos (Arnal, 1992). La denominación es muy amplia en torno a estos nuevos paradigmas; por ejemplo Arnal (1992) utiliza los términos de positivista, interpretativo y sociocrítico. Gracias a estos autores como Erikson (1975), se llega a superar esta dicotomía entre cualitatividad y cuantitatividad, apareciendo una tercera vía de enfoque paradigmático.

En esta tercera vía es preciso tener en cuenta una cierta pluralidad metodológica basada en la "triangulación". La triangulación según Denzin (1970), implica la utilización complementaria de métodos cualitativos y cuantitativos, el uso combinado de ellos contribuye a corregir los inevitables sesgos de percepción que se pueden producir.

Por tanto, el enfoque naturalista, en el cual estamos centrados, nos presenta una serie de características que vamos a ver si se cumplen en nuestra investigación:

- La naturaleza de la relación entre investigados y objeto: el investigador y las personas investigadas, están interrelacionadas pues cada uno influye en el otro. En nuestro caso, esto sucede por la relación que se consigue entre el profesor y el alumno.
- La naturaleza de las conclusiones: las generalizaciones no son posibles, lo máximo que podemos aspirar es a deducciones de trabajo que se refieran a nuestro contexto particular. Vamos a constatar cómo se va desarrollando el programa de educación física en un colectivo durante un determinado período de intervención.
- Método de recogida de información: instrumentos que nos provean de datos cualitativos. En nuestro caso: sociogramas, diario de campo del maestro, cuestionario de satisfacción del alumno, test de autoimagen, actas de las sesiones, plantillas de evaluación y coevaluaciones.
- Fuentes de la teoría: Los naturalista defienden el hecho de que la teoría nace de los hechos y acontecimientos que se van dando. Nosotros vamos sacando conclusiones a lo largo de todo el proceso.
- Instrumentos: Los naturalistas se inclinan a utilizarse a ellos mismos como instrumentos perdiendo algo de fiabilidad y objetividad (en el sentido racionalista) con el fin de ganar mayor flexibilidad y oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito. En nuestro estudio el mismo investigador es el que imparte las sesiones de aeróbic en el aula de Educación física, favoreciendo esa interrelación y enriqueciendo mucho el proceso de la investigación.
- Escenario: vamos a estudiar una situación particular que no tiene por qué representar ni defender una generalización y extrapolación a la mayoría de la población. El informe que transmitiremos será un estudio de caso. Los estudios de casos son definidos por Denny (1978, 370) como: *“Un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”*. Otros autores como Walker

(1993) hablan del estudio de casos como un examen de un caso en acción. Todas las definiciones vienen a coincidir en que los estudios de casos implican un proceso de indagación que se caracteriza por el examen exhaustivo, detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (García Jiménez, 1996).

Los estudios de campo de tipo naturalista se centran genéricamente en la descripción de tendencias de conducta. En nuestro caso utilizaremos el análisis categorial: moralidad versus molecularidad y el diseño del sistema categorial (Camerino, 1992).

A continuación realizamos una breve explicación sobre las características básicas de la Metodología Cualitativa de Bisquerra (1989):

- El investigador es entendido como un instrumento de medida, ya que todos los datos recogidos son filtrados por el propio investigador.
- Los estudios suelen ser intensivos y en pequeña escala a causa de la complejidad y la exhaustividad en que suelen presentarse y recogerse los datos.
- No se acostumbra a poner a prueba ni teorías ni hipótesis ya que el tipo de proceder inductivo ayuda a enriquecer e incluso generar nuevas teorías e hipótesis.
- Hay flexibilidad en el sentir inductivo, evolutivo y artesanal de los procesos de los productos
- Los diseños de investigación suelen ser emergentes y recursivos en tanto que se van elaborando a medida que avanza la investigación. Los datos que uno va recogiendo sirven para ir reformulando las ideas iniciales al mismo tiempo que se encuentran desajustes que contribuyen a constantes reinterpretaciones de los fenómenos que se observan.
- Los procesos de categorización son largos y complejos ya que se pasa de la no sistematización a la máxima sistematización; por tanto, existen procesos de recategorización.
- Se pueden incorporar descubrimientos que no se habían previsto en un principio.

Como dice Anguera (1995): *“La tarea de un metodólogo cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto al mundo y su experiencia”*. (Anguera, 1995, 514)

Si hacemos una reflexión sobre las características de la metodología cualitativa, en función de las perspectivas de los autores señalados y en función de nuestra propia concepción de la investigación cualitativa, podemos ver que es la metodología óptima para aplicar sobre nuestro objeto de estudio. Así, nosotros centraremos el trabajo con un grupo concreto de 56 alumnos de 7-8 años divididos en dos clases de 28 alumnos cada una (el primer grupo contiene 15 chicas y 14 chicos; y el segundo grupo 13 chicas y 15 chicos), y lo que más nos va a interesar es estudiar cómo influye el aeróbic en sus relaciones sociales y en la imagen que ellos tienen de sí mismos.

Vamos a llevar a cabo un proceso de triangulación de datos, a través de la utilización de diferentes instrumentos, controlando así el sesgo de la investigación. Para ello, nosotros mismos hemos diseñado la utilización de una diversidad de instrumentos para la recopilación de datos.

Como hemos podido comprobar, hemos aplicado instrumentos propios de la metodología cualitativa:

- Sociogramas: o test sociométrico es un conjunto de procedimientos de observación y análisis de las relaciones intragrupalas que se expresan en una serie de índices y esquemas gráficos, y permiten medir y describir la estructura de las relaciones "socioafectivas" que subyacen en los grupos pequeños. En otras palabras, permiten observar y establecer de manera gráfica la estructura social dentro de un grupo, viendo así los vínculos de distinta naturaleza entre los miembros.

En este caso, se ha seguido una estructura informal, latente, espontánea, subjetiva, emocional y voluntaria. Se basa en las atracciones personales, en los sentimientos, en las preferencias y simpatías, tanto como en los rechazos y antipatías de los alumnos que forman el grupo.

La estructura informal es la que tiene una mayor importancia educativa, por su influencia en las actitudes, expectativas y también en el plano del aprendizaje de

los alumnos. Esta estructura informal es una realidad afectiva y cognoscitiva. Representa para cada miembro del grupo:

- La forma en que vive el grupo y sus miembros;
- La forma en que vive su situación dentro del grupo;
- La forma en que es percibido por los demás.

Para la realización de este proyecto, por tanto vamos a utilizar una técnica sociométrica, ya que uno de los objetivos es el estudio y análisis de las relaciones que se dan en el aula de Educación Física.

- **Diario de campo del maestro:** considerado un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.

Cada investigador tiene su propia metodología a la hora de llevar adelante su diario de campo. Pueden incluirse ideas desarrolladas, frases aisladas, transcripciones, mapas y esquemas, por ejemplo. Lo importante es que pueda volcar al diario aquello que ve durante su proceso investigativo para después interpretarlo.

Los pasos generales que se suelen establecer en este sentido son comenzar llevando a cabo una observación general, registrar todo lo que se vea en ese primer contacto (sonidos, clima, acciones...) y describir las sensaciones e impresiones que le causan aquellos elementos al investigador que está realizando ese citado diario.

En este caso, el diario de campo es un registro de lo que ha sucedido en cada sesión, con anotaciones valorativas y juicios de valor, distinguiéndose así tres partes dentro de cada descripción diaria.

- **Cuestionario de satisfacción del alumnado:** conocer la sensación global que el alumnado ha tenido durante la práctica de la propuesta es una herramienta útil para corroborar los resultados obtenidos a través de otros instrumentos y para hacernos una idea global de cómo se ha visto influenciado el objeto de estudio. El cuestionario es un instrumento útil en la investigación psicopedagógica, que

permite obtener información procedente de gran número de personas sobre cualquier tema educativo. Consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un problema o situación escolar que es objeto de la investigación y que previamente ha sido delimitado y desglosado en aspectos que se traducen en preguntas.

Estos cuestionarios son personales, realizados individualmente y de manera sincera, expresando así su sensación durante las sesiones, su relación con los compañeros (relaciones positivas, posibles conflictos, discusiones, mejora de las relaciones...) y sus nuevos aprendizajes. El cuestionario ha sido creado por mí atendiendo a las características del objeto de estudio, y ha constado de seis preguntas con un enunciado claro y sencillo.

- Test de autoimagen: no sólo es suficiente con conocer las relaciones sociales que mantienen los alumnos, pues en ocasiones no expresan la realidad que un individuo siente por dentro. Muchas veces, lo que vemos por fuera no corresponde con lo que uno lleva dentro. Por tanto, es necesario conocer el estado de ese “yo interior” para dar sentido a las relaciones, además de ser herramienta imprescindible del estudio, y tener así un primer indicio para una intervención en el caso que fuese necesaria.

El test que se ha realizado en esta propuesta ha sido sacado de una acción tutorial de la Delegación provincial de Educación de la Junta de Andalucía y supervisado por la inspectora de Educación D^a Elisa Rivera Vila.

- Actas de las sesiones: sirven de soporte de ayuda al diario de campo del maestro, ya que muestran de manera resumida los aspectos más importantes que se han dado en una sesión. En las actas, además de aparecer una escueta explicación de la sesión, se detallan las diversas decisiones adoptadas o reajustes que se han llevado a cabo, debido a diferentes motivos; aspectos que hemos hecho bien y aspectos a mejorar en relación a esa sesión o de cara a las futuras sesiones.
- Plantillas de evaluación: otro apoyo al diario de campo, y que además evalúa otros aspectos referidos a los objetivos y contenidos de la sesión. En este caso, a través de la plantilla de evaluación se puntúan según el grado de implicación y

desarrollo, de menos a más puntuación, el ritmo de la clase, el comportamiento con los compañeros, la interacción entre ellos, la escucha y atención, el clima conseguido y el baile grupal.

- **Coevaluaciones:** consiste en la evaluación del desempeño de un alumno a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de estudio. Este mencionado tipo de evaluación resulta ser realmente innovador porque propone que sean los mismos alumnos, que son los que tienen la misión de aprender, los que se coloquen por un momento en los zapatos del docente y evalúen los conocimientos adquiridos por un compañero y que ellos también han debido aprender oportunamente.

La coevaluación les propone a los estudiantes que participen de su propio proceso de aprendizaje y el del resto de sus compañeros a través de la expresión de juicios críticos sobre el trabajo de los otros.

En nuestro caso, la coevaluación se ha llevado a cabo a través de una tabla con diferentes ítems que valoraban distintos aspectos de la actividad final de la propuesta didáctica, y en la que se valoraba a un grupo y no a individuos concretos. La valoración sí era personal, cada alumno independiente valoraba a los diferentes grupos que llevaban a la práctica su resultado final de la propuesta. Además, estas valoraciones han sido anónimas en cuanto al nombre concreto del alumno que las ha rellenado pero no en cuanto al grupo al que pertenecía, por lo que ha sido de gran utilidad para analizar el objeto de estudio y contrastar con otros instrumentos.

Por otro lado, en cuanto a la distribución de los instrumentos a lo largo de la experiencia, no todos los instrumentos se han llevado a cabo al mismo tiempo ni han tenido la misma duración. Algunos de los instrumentos se han realizado al principio o al final de la propuesta, mientras que otros han sido utilizados durante toda la intervención. De esta manera, los datos recopilados nos han dado información sobre diferentes aspectos y desde distintas situaciones temporales, ofreciendo así posibles variables en cuanto a la información recogida. A continuación, se muestra un cuadro representativo de los instrumentos y su utilización a lo largo de la propuesta didáctica.

Tabla 1. Distribución de instrumentos durante la investigación

| Instrumento | Distribución a lo largo de la experiencia | | |
|------------------------------|---|-------------------------|----------|
| | Al inicio | Durante todo el proceso | Al final |
| Sociograma | X | | X |
| Diario de campo del maestro | | X | |
| Cuestionario de satisfacción | | | X |
| Test de autoimagen | X | | X |
| Actas de las sesiones | | X | |
| Plantillas de evaluación | | X | |
| Coevaluación | | | X |

Para el desarrollo de la experiencia y la temporalización en cuanto a la aplicación de los instrumentos en la investigación de la motricidad nos hemos basado en el trabajo realizado por Camerino (1995), en el cual plantea la distribución de los instrumentos o estrategia de recogida de datos, entrelazándolos en dos sentidos, longitudinal y transversal. Los instrumentos están distribuidos de una determinada manera para obtener una visión cronológica que permite captar, los dos sentidos de la recogida de datos que se ha hecho.

El longitudinal a partir del diario del maestro, las actas de las sesiones y las plantillas de evaluación; y el transversal a partir de los sociogramas, el cuestionario de satisfacción, el test de autoimagen y las coevaluaciones.

2. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

2.1. ¿Qué proceso se aplicó en el análisis de datos?

El análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas en el proceso de la investigación cualitativa. Es una de las tareas más complejas en este tipo de investigación. La naturaleza de los datos recogidos, normalmente de tipo descriptivo y narrativo y la multiplicidad de informaciones que soportan, hacen que el análisis requiera un cierto esfuerzo y dosis de pericia por parte del investigador.

Existe una interacción constante entre observación, interpretación de datos, recogida y análisis. En definitiva podemos hablar de que consiste “en un proceso constante de acción-reflexión” (Bisquerra, 1989, 261) aboga por el hecho de que el proceso de recogida de datos debe ser lo más deliberativo posible ayudando a desarrollar la visión estereoscópica del etnógrafo.

La importancia de los datos cualitativos ha sido estudiada y resaltada por diferentes autores Gil (1996), Camerino (1995). Este último autor identifica los datos cualitativos como el resultado de las notas obtenidas en la investigación cualitativa: *“De manera general, y tal como comprobamos en este estudio, el trabajo empírico lleva a la transcripción de notas de campo y a diferentes tipos de documentos escritos que tienden a acumularse -a multiplicarse geométricamente, por ser literalmente exactos- durante la época o épocas de recogida de datos. Al principio, todo parece ser importante, todo parece digno de ser tenido en cuenta, pero continúan apareciendo nuevos datos que es necesario verificar y contrastar: el volumen se hace notar”* (Camerino, 1995, 37).

Ante este planteamiento aparece un problema importante ¿Cómo utilizar toda esta riqueza de información? ¿Cómo vamos a poder cuantificarla y estudiarla? Aquí es donde aparece la necesidad de reducir la información y para ello vamos a categorizar y codificar toda la información. Aparece un instrumento básico en el análisis de los datos que es “EL SISTEMA DE CATEGORÍAS”.

Siguiendo las indicaciones de Camerino (1995), compartimos la necesidad de saber codificar y categorizar para poder llevar a cabo el tratamiento de los datos de la investigación. Por otra parte, autores como Bisquerra (1989), apuntan también la necesidad de la elaboración de un sistema de categorías para poder clasificar y poder

sacar conclusiones de los estudios a través de datos cualitativos: “*Siempre que sea posible conviene elaborar un sistema de categorías para clasificar los datos cualitativos, preservando la complejidad esencial de los materiales de investigación*” Bisquerra (1989, 263).

Para poder llegar a un tratamiento de los datos y un análisis de los mismos, se debe respetar su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y reducción de datos. El análisis de los datos es un proceso singular y creativo, es un arte más que una técnica y por eso su aprendizaje no está al alcance de todos (Rodríguez, Gil, García, 1996).

Todo nuestro proceso de investigación está basado en la elaboración de un sistema de categorías, el cual va a ser el filtro por el que van a pasar todas las anotaciones descriptivo-narrativas y observacionales obtenidas a través de las diferentes estrategias de recogida de datos.

Para crear nuestro sistema de categorías nos hemos basado en las variables determinantes de nuestro objeto de estudio: relaciones sociales, diversión, motivación y trabajo físico.

En el proceso de creación del sistema existen fases ya que al final tenemos que determinar cuál es el ideal según indica Anguera (1991). En su construcción hemos respetado una serie de premisas establecidas por Anguera (1991, 30) para la elaboración de este sistema de categorías:

- Categorías molares y moleculares: Las primeras tienen una concepción más amplia.
- Tamaño o amplitud de cada categoría: es una decisión que compete única y exclusivamente al que realiza la categorización. Según Anguera (1991), debe existir una discriminación positiva entre ellas y su número no debe ser excesivamente elevado como para que impida o dificulte el registro posterior.
- Definir las categorías de tal forma que sean identificables inequívocamente. Además debe de cumplir *la exhaustividad*: un suceso ha de poder ser asociado a una categoría del sistema no puede quedarse sin ser categorizado o registrado. La suma de todas las categorías del sistema ha de construir el universo categorial

de estudio, incluyendo siempre una que llamaremos conjunto vacío. Y la mutua exclusividad o no inclusividad: una ocurrencia o acontecimiento tan solo puede ser asociado a una sola categoría del sistema, aunque dos categorías se puedan dar de forma simultánea en el tiempo.

Por tanto, durante el desarrollo de nuestra investigación hemos ido modificando y ajustando la categorización atendiendo a las características surgidas de la propuesta, abarcando así todos los datos cualitativos encontrados. Así, creamos un sistema de categorías provisional que se fue ajustando hasta conseguir el sistema de categorías definitivo.

SISTEMA DE CATEGORÍAS PROVISIONAL

| | | |
|---------------------|-----|---|
| TRABAJO FÍSICO | EFP | 1.1. ESFUERZO FÍSICO POSITIVO: Durante el desarrollo de las sesiones realiza algún tipo de comentario sobre su resistencia física o sensación de cansancio, u observamos un gran rendimiento físico. |
| | MDA | 1.2. HABILIDAD MOTRIZ DESTACADA EN CHICAS: Durante el desarrollo de las sesiones observamos una mayor habilidad para el baile en las chicas en comparación con los chicos, o si se realiza algún tipo de comentario sexista sobre el aeróbic. |
| | CGP | 1.3. COORDINACIÓN GRUPAL POSITIVA: Se observa la realización de actividades concretas en grupo manteniendo una coordinación interna. |
| | CRM | 1.4. COORDINACIÓN, RITMO Y MOVIMIENTO: Se observa una coordinación entre los movimientos realizados y el ritmo la música utilizada. |
| RELACIONES SOCIALES | IOS | 2.1. INTERACCIÓN CON EL OTRO SEXO: Durante el desarrollo de las sesiones se aprecian relaciones sociales entre diferentes alumnos de sexos contrarios. |
| | IMS | 2.2. INTERACCIÓN CON EL MISMO SEXO: Durante el desarrollo de las sesiones se aprecian relaciones sociales entre alumnos de un mismo sexo. |
| | INA | 2.3. INTERACCIÓN CON NUEVAS AMISTADES: Durante el desarrollo de las sesiones se aprecian relaciones sociales entre alumnos no afines o con escasas relaciones sociales previas. |

| | | |
|----------------|-----|--|
| DIVER- SIÓN | DDM | 3.1. DIVERSIÓN Y DISFRUTE CON MÚSICA: Se aprecia un ambiente de disfrute y diversión, o se realiza algún tipo de comentario sobre un estado de alegría, felicidad o diversión. |
| MOTIVACIÓN | MPI | 4.1. MOTIVACIÓN PERSONAL INTRÍNSECA: Se observa una iniciativa por parte del alumno a la hora de realizar una actividad o una predisposición positiva que sale de él mismo. |
| | MPE | 4.2. MOTIVACIÓN PERSONAL EXTRÍNSECA: Se observa una motivación surgida de las actividades, de estar con los compañeros o creada por el docente. |

Figura 1. Sistema de categorías provisional

El sistema de categorías se cerró con cuatro categorías molares diferenciadas. Cada una de estas partes molares se especifica en subdivisiones moleculares que igualmente se establecieron en función del objeto de estudio de nuestra investigación. Sin embargo, esta clasificación ha sido modificada a lo largo de la investigación abarcando todos los aspectos encontrados durante el desarrollo de la propuesta. Los cambios que se han efectuado hasta llegar al producto final han sido adiciones de subcategorías cubriendo así todas las características surgidas.

Consecuentemente nosotros utilizamos este sistema de categorías provisional e iniciamos la experiencia con él, pero se fue reestructurando en función de las necesidades y de las carencias que en él íbamos viendo a lo largo de la investigación.

En base a todo lo expuesto anteriormente creamos definitivamente nuestro sistema de categorías que es el siguiente, dividido ya en los distintos niveles molares que alberga en su estructura:

SISTEMA DE CATEGORÍAS DEFINITIVO

| | | |
|----------------|-----|--|
| TRABAJO FÍSICO | EFP | 1.1. ESFUERZO FÍSICO POSITIVO: Durante el desarrollo de las sesiones realiza algún tipo de comentario sobre su resistencia física o sensación de cansancio, u observamos un gran rendimiento físico. |
| | MDA | 1.2. HABILIDAD MOTRIZ DESTACADA EN CHICAS: Durante el desarrollo de las sesiones observamos una mayor habilidad para el baile en las chicas en comparación |

| | | |
|---------------------|-----|--|
| | | con los chicos, o si se realiza algún tipo de comentario sexista sobre el aeróbic. |
| | CGP | 1.3. COORDINACIÓN GRUPAL POSITIVA: Se observa la realización de actividades concretas en grupo manteniendo una coordinación interna. |
| | CRM | 1.4. COORDINACIÓN, RITMO Y MOVIMIENTO: Se observa una coordinación entre los movimientos realizados y el ritmo la música utilizada. |
| | CE | 1.5. COORDINACIÓN ESPACIAL: Se observan cambios de posición espacial coordinados durante las coreografías. |
| RELACIONES SOCIALES | IOS | 2.1. INTERACCIÓN CON EL OTRO SEXO: Durante el desarrollo de las sesiones se aprecian relaciones sociales entre diferentes alumnos de sexos contrarios. |
| | IMS | 2.2. INTERACCIÓN CON EL MISMO SEXO: Durante el desarrollo de las sesiones se aprecian relaciones sociales entre alumnos de un mismo sexo. |
| | INA | 2.3. INTERACCIÓN CON NUEVAS AMISTADES: Durante el desarrollo de las sesiones se aprecian relaciones sociales entre alumnos no afines o con escasas relaciones sociales previas. |
| | IMA | 2.4. INTERACCIÓN SON LAS MISMAS AMISTADES: Durante el desarrollo de las sesiones los alumnos mantienen relaciones sociales con sus amigos íntimos o con las personas afines a ellos. |
| DIVER-SIÓN | DDM | 3.1. DIVERSIÓN Y DISFRUTE CON MÚSICA: Se aprecia un ambiente de disfrute y diversión, o se realiza algún tipo de comentario sobre un estado de alegría, felicidad o diversión. |
| | IB | 3.2. INCOMODIDAD AL BAILAR: Se aprecia un ambiente de inseguridad y sentimiento de vergüenza a la hora de realizar las actividades. |
| | CUM | 3.3. COMODIDAD CON UNO MISMO: Se aprecia confianza en uno mismo a la hora de realizar las actividades e iniciativa a la hora de participar. |
| MOTIVACIÓN | MPI | 4.1. MOTIVACIÓN PERSONAL INTRÍNSECA: Se observa una iniciativa por parte del alumno a la hora de realizar una actividad o una predisposición positiva que sale de él mismo. |

| | | |
|--|-----|---|
| | MPE | 4.2. MOTIVACIÓN PERSONAL EXTRÍNSECA: Se observa una motivación surgida de las actividades, de estar con los compañeros o creada por el docente. |
|--|-----|---|

Figura 2. Sistema de categorías definitivo.

A pesar de que cada una de estas categorías molares hace gala de una naturaleza propia que les hace mutuamente excluyentes en relación a las demás, podemos llegar a captar que se establecen múltiples maneras de interrelación entre ellas. A priori, podríamos captar unas determinadas relaciones de concomitancia y una cierta aparición constante de estas categorías moleculares, tal y como queda demostrado en el análisis de datos.

A continuación, aparece un cuadro resumen de este sistema de categorías definitivo, que más adelante es analizado.

| | | |
|-------|----------|--------------------------------------|
| 1. TF | 1.1. EFP | ESFUERZO FÍSICO POSITIVO |
| | 1.2. MDA | HABILIDAD MOTRIZ DESTACADA EN CHICAS |
| | 1.3. CGP | COORDINACIÓN GRUPAL POSITIVA |
| | 1.4. CRM | COORDINACIÓN, RITMO Y MOVIMIENTO |
| | 1.5. CE | COORDINACIÓN ESPACIAL |
| 2. RS | 2.1. IOS | INTERACCIÓN CON EL OTRO SEXO |
| | 2.2. IMS | INTERACCIÓN CON EL MISMO SEXO |
| | 2.3. INA | INTERACCIÓN CON NUEVAS AMISTADES |
| | 2.4. IMA | INTERACCIÓN SON LAS MISMAS AMISTADES |
| 3. D | 3.1. DDM | DIVERSIÓN Y DISFRUTE CON MÚSICA |
| | 3.2. IB | INCOMODIDAD AL BAILAR |
| | 3.3. CUM | COMODIDAD CON UNO MISMO |
| 4. M | 4.1. MPI | MOTIVACIÓN PERSONAL INTRÍNSECA |
| | 4.2. MPE | MOTIVACIÓN PERSONAL EXTRÍNSECA |

1. TRABAJO FÍSICO: TF

2. RELACIONES SOCIALES: RS

3. DIVERSIÓN: D

4. MOTIVACIÓN: M

Figura 3. Cuadro resumen del sistema de categorías

A continuación pasamos a definir cada una de las categorías que conforman nuestro sistema de categorías:

PRIMERA CATEGORÍA DEL OBJETO DE ESTUDIO: TRABAJO FÍSICO

(EFP) Esfuerzo físico positivo

Entendemos con esfuerzo físico positivo cualquier comentario referido al cansancio como aprovechamiento del tiempo y satisfacción personal con uno mismo; así como una muestra de un gran rendimiento físico y resistencia durante las sesiones.

(MDA) Habilidad motriz destacada en chicas

Nos centramos en la ejecución de las acciones y movimientos tanto de chicos como de chicas observando una mayor técnica, habilidad, facilidad y precisión en estas últimas.

(CGP) Coordinación grupal positiva

Entendemos por coordinación grupal positiva a todos aquellos movimientos que se hagan conjuntamente o en pequeños grupos y se realicen al mismo tiempo y con la misma precisión.

(CRM) Coordinación, ritmo y movimiento

Realización de los movimientos en armonía con el ritmo de la música o el ritmo marcado por instrumentos.

(CE) Coordinación espacial

Entendemos por coordinación espacial a aquellos cambios de posición espacial que se realicen de manera coordinada durante las coreografías.

SEGUNDA CATEGORÍA DEL OBJETO DE ESTUDIO: RELACIONES SOCIALES

(IOS) Interacción con el otro sexo

Durante el desarrollo de las sesiones mantiene relaciones sociales con personas de su otro sexo, ya sean conversaciones, contacto físico...

(IMS) Interacción con el mismo sexo

Durante el desarrollo de las sesiones mantiene relaciones únicamente con personas de su mismo sexo, evitando la relación con personas de su otro sexo o prefiriendo la compañía de su mismo sexo.

(INA) Interacción con nuevas amistades

Entendemos por interacción con nuevas amistades a aquellas relaciones sociales que se mantienen con personas con las que no interactúa habitualmente o personas no afines al individuo, ya sea a través de conversaciones, contacto físico, compartir tiempo juntos...

(IMA) Interacción con mismas amistades

Entendemos por interacción con mismas amistades a las relaciones sociales mantenidas entre individuos afines, amigos y que habitualmente comparten su tiempo.

TERCERA CATEGORÍA DEL OBJETO DE ESTUDIO: DIVERSIÓN

(DDM) Diversión y disfrute con música

Cualquier muestra de alegría, felicidad o diversión durante las sesiones.

(IB) Incomodidad al bailar

Cualquier muestra de vergüenza, timidez o inseguridad a la hora de realizar las actividades o relacionarse con los demás a través de baile.

(CUM) Comodidad con uno mismo

Durante las actividades se muestra confiado, seguro de sí mismo y con iniciativa para participar en las diferentes actividades, así como para entablar conversaciones o contacto con sus compañeros.

CUARTA CATEGORÍA DEL OBJETO DE ESTUDIO: MOTIVACIÓN

(MPI) Motivación personal intrínseca

Asiste con entusiasmo y ganas de trabajar a clase, muestra gran predisposición e iniciativa para realizar las actividades. Además, muestra interés y una actitud positiva por aprender y hacer las cosas bien.

(MPE) Motivación personal extrínseca

Durante las sesiones, se observa una motivación surgida de las actividades, de estar con los compañeros o creada por el docente que le hace participar en las actividades con entusiasmo.

2.2. El análisis de los datos cualitativos del sistema de categorías

Una vez hecho la explicación teórica del sistema de categorías como proceso de recogida y análisis de datos cualitativos y la explicación de nuestro sistema de categorías, procedemos al análisis de los datos. A continuación, hacemos un análisis de los diferentes datos procesados. El análisis se ha llevado a cabo de dos maneras: una de forma global, analizando todos los datos recogidos de ambas clases de Primaria; y otra de manera independiente, analizando por separado los datos de las dos clases de 3º de Primaria. Al hacerlo de estas dos formas, es más interesante porque podemos observar la tendencia general del gran grupo, y a su vez las diferencias existentes entre los dos grupos.

2.2.1. Análisis e interpretación cualitativa del gran grupo.

A continuación iniciamos el análisis que para entenderlos es necesario conocer el sistema de categorías.

Una vez que hemos realizado el gráfico con los datos que hemos obtenido como resultado de toda la investigación, es momento para iniciar su análisis e intentar buscar la interpretación de estos resultados:

Gráfico general de resultados

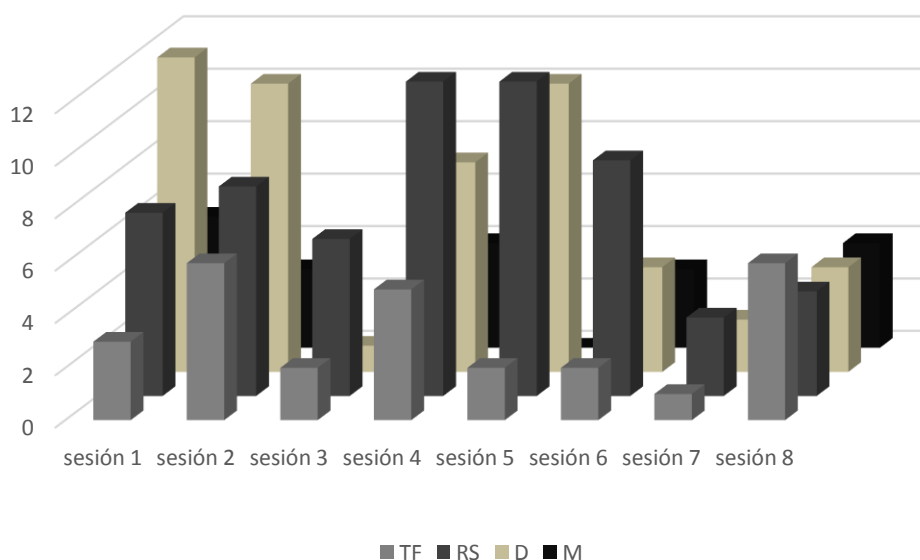


Figura 4. Gráfico de barras de los resultados generales.

El primer aspecto que nos llama la atención es que la categoría de Diversión (D) es la que predomina en las primeras sesiones y que sufre un descenso en la tercera y últimas sesiones dejando prioridad a otras categorías. No obstante, es una de las categorías predominantes a lo largo del proceso.

La segunda categoría que nos llama la atención es la de Relaciones Sociales (RS), pues mantiene una constancia a lo largo de la propuesta y tiene su punto álgido en las sesiones centrales, donde se registraron mayor número de interacciones entre los alumnos.

En tercer lugar nos encontramos el Trabajo Físico (TF) que va variando en todas las sesiones sin destacar notablemente en ninguna de ellas.

En último lugar tenemos la categoría de la Motivación (M), que al igual que sucede con el Trabajo Físico, no destaca en ninguna de las sesiones pero sí que se observa un aumento progresivo en las últimas sesiones.

¿Cómo interpretamos estos resultados?

En primer lugar, la Diversión predomina en las primeras sesiones lo que indica que para nuestros alumnos es el aspecto que más les motiva al comenzar la propuesta y que les

introduce en el ambiente positivo de la danza y la música. La diversión no siempre es lo más predominante debido a las características de la sesión y a factores externos que influyen en nuestros alumnos. Por eso, la Diversión disminuye en las últimas sesiones porque los alumnos se ven afectados por diferentes factores, como la presión de hacerlo bien, la implicación por conseguir buenos resultados, la interacción con los compañeros para realizar la actividad óptimamente... Sin embargo, no desaparece en ninguna sesión indicando así que una de las mayores motivaciones de nuestros alumnos durante la propuesta ha sido el disfrute por la música y la danza. Adjuntamos algún comentario del diario de campo que refleja esta toma de posición:

Sesión 1 *“Al poner la música los alumnos empezaron a bailar”.*

Sesión 2 *“Creo que se divirtieron.”*

Sesión 3 *“También se lo han pasado bien porque se ríen y disfrutan con la música”.*

En segundo lugar, las Relaciones Sociales se mantienen en los niveles más altos durante la mayoría de las sesiones indicando que en todas las actividades llevadas a cabo en la propuesta ha habido una interacción notable entre los alumnos. Además, se puede observar como aumenta de las primeras sesiones a las sesiones centrales dando a entender un aumento de las interacciones entre ellos debido a la ganancia de confianza, seguridad en uno mismo, despoje de la vergüenza por bailar delante del resto o mantener un contacto entre ellos... El descenso sufrido en las últimas dos sesiones se debe a las características de las actividades de dichas sesiones, en las cuales las interacciones se ven limitadas a pequeños grupos de alumnos. En definitiva, como se menciona en el marco teórico, gracias a la danza y la música se crean relaciones sociales y se afianzan. Por ejemplo:

Sesión 1 *“buscaron a su amigo para que fuera su pareja”.*

Sesión 4 *“pero la diferencia con las personas que habitualmente están más apartadas no era tan grande, ya que se mezclaban más con su género”.*

Sesión 6 *“En este último repaso de la UD no había tanta distancia destacable entre los alumnos, sino que casi todos estaban colocados a la misma distancia de sus compañeros laterales.”*

En tercer lugar, los cambios en cuanto a la presencia del Trabajo Físico indican que no todas las sesiones han tenido la misma intensidad y la misma implicación coordinativa. En las cuatro últimas sesiones antes de la clase final el Trabajo Físico se ve superado por la Diversión y Relaciones Sociales ya que el objetivo de estas sesiones no se centraba en habilidades motrices sino en afianzar relaciones, mejorarlas y valorar la danza como un medio de expresión, disfrute e interacción. Sin embargo, en la última sesión el Trabajo Físico aumenta dándonos a entender que nuestros alumnos han llevado a cabo de manera significativa los diferentes aspectos de esta categoría para conseguir el objetivo primordial de esta sesión, implicando también las otras categorías para un resultado óptimo. Por ejemplo:

Sesión 8 “Me sorprendió que los grupos se esforzaran en hacer bien la coreografía y en repetirla tantas veces como fuese necesario. Acabaron sudando pero varios me dijeron que había merecido la pena.”

En cuarto lugar, la Motivación se mantiene más o menos constante durante todas las sesiones, teniendo ligeras subidas y bajadas, pero teniendo un aumento más notable en la última sesión respecto al resto, debido, como con el Trabajo Físico, al objetivo principal de esta sesión. Esto indica que en nuestros alumnos ha surgido una motivación por hacer las cosas, mejorarlas y conseguir un buen resultado. Como se verá más adelante, la motivación va cambiando de extrínseca a intrínseca a lo largo de la propuesta, mostrándose conjuntamente las dos en varias sesiones:

Sesión 4 “La motivación en el juego de las estatuas, al principio les vino de fuera al darles yo las pautas pero cuando empezaron a jugar la motivación venía de ellos y de querer hacerlo bien y superarse (por ejemplo, no ser pillado nunca).”

Hecha la representación de los resultados globales del gran grupo, a continuación presentamos el análisis más detallado por sesiones y por categorías, dando una visión más clara de los resultados y de su implicación en el proceso.

Primero presentamos la distribución de las categorías por sesiones, desglosando así el gráfico global en cada una de las sesiones. Nos indica de manera más clara el aspecto más predominante en cada sesión, aclarando también lo explicado en el análisis global.

Gráfico de categorías sesión 1

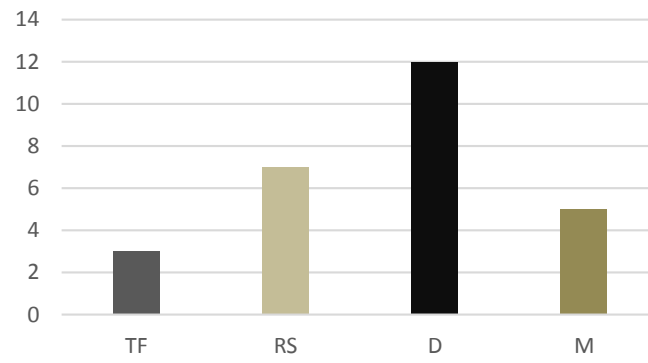


Gráfico de categorías sesión 2

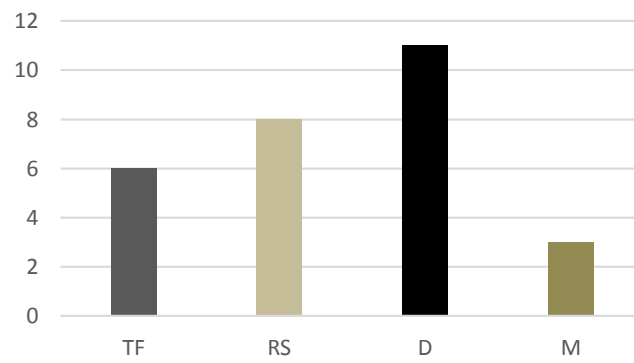


Gráfico de categoría sesión 3

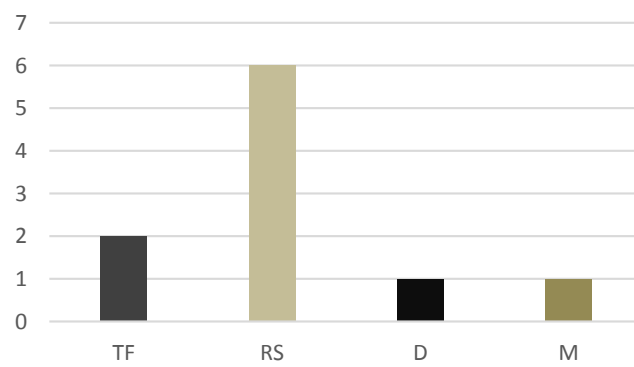


Gráfico de categorías sesión 4

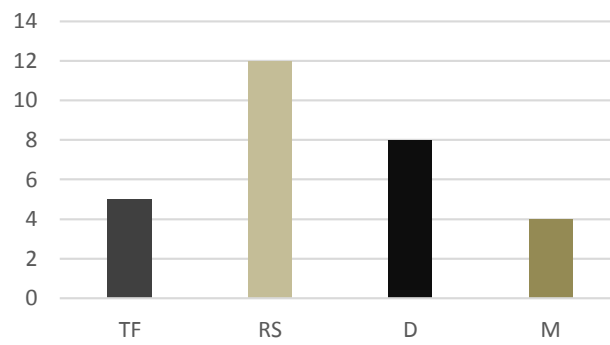


Gráfico de categorías sesión 5

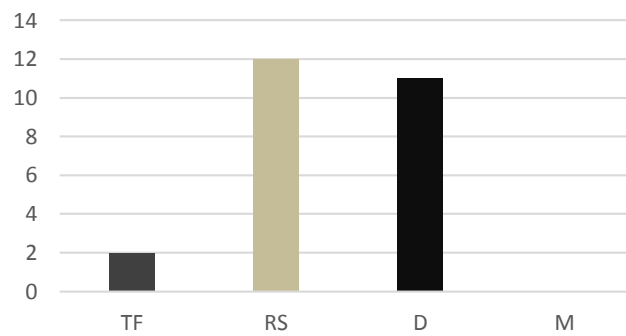
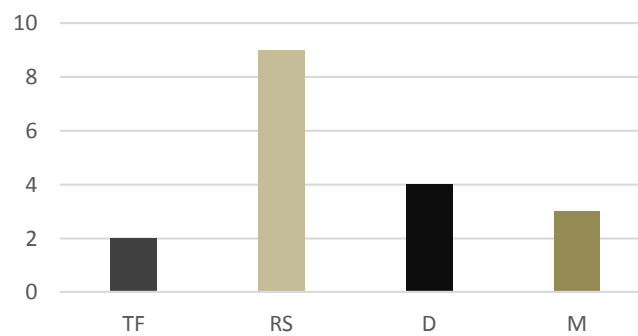


Gráfico de categorías sesión 6



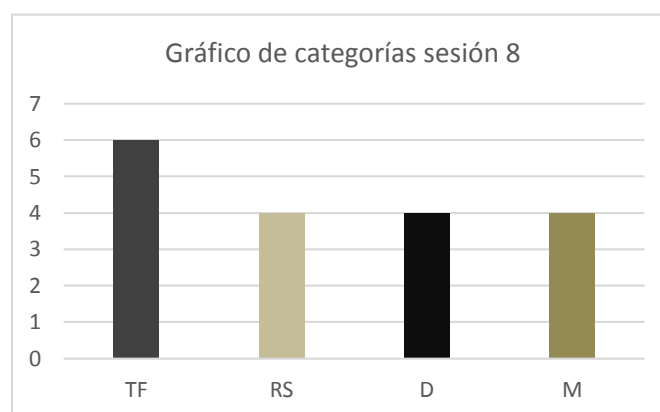
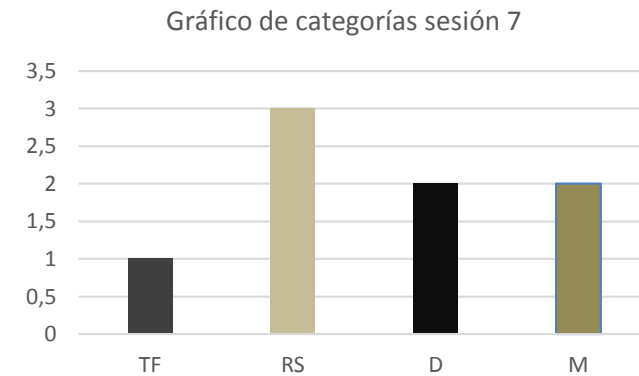


Figura 5. Análisis de la distribución de las categorías por sesiones.

En primer lugar, comentaremos la relación entre las Relaciones Sociales y la Diversión. Como se puede observar la categoría predominante en las dos primeras sesiones es la Diversión, fruto de la música y las actividades de baile y desinhibición. Sin embargo, sufre un cambio de posición relevándose a un segundo puesto hasta la penúltima sesión, y dejando la primera posición a las Relaciones Sociales. Como hemos comentado anteriormente, este relevo es debido a un cambio en las prioridades de nuestros alumnos y en los factores externos que afectan en ellos, como el tipo de actividad o ambiente que se crea. De este modo, las interacciones entre los alumnos aumentan, creándose así más tipos de relaciones y afianzándolas. Por ejemplo:

Sesión 4 “En la clase magistral, los alumnos se dividieron en tres filas y se seguían diferenciando claramente los espacios en la misma fila entre chicos y chicas”.

Sesión 4 *“pero la diferencia con las personas que habitualmente están más apartadas no era tan grande, ya que se mezclaban más con su género”.*

Esta variación no quiere decir que la diversión desaparezca sino que sigue estando presente pero ya no es lo único que motiva a nuestros alumnos, la música y el baile no son el único medio de disfrute ni el único motivo del buen desarrollo de las sesiones.

Sesión 4 *“En esta clase se rieron al estar con su pareja y se ayudaron para coordinarse, indistintamente de la pareja que tuviesen”.*

Por otro lado, las variaciones en cuanto al Trabajo Físico se deben a diferentes factores. Cada sesión tiene unas actividades concretas y busca conseguir diferentes objetivos. Por este motivo, y como hemos mencionado anteriormente, la implicación física de nuestros alumnos varía y se observa claramente en los gráficos. El gráfico nos indica que cada sesión tiene un grado de implicación física, siendo bajo en la primera sesión (que fue la primera toma de contacto con el aeróbic para los alumnos) y las anteriores a la clase final (que fueron preparatorias a la coreografía grupal final), y llegando a su punto más alto en la última sesión, en la cual la mayoría de nuestros alumnos se implicó al máximo físicamente, se esforzó por llevar a la práctica la técnica aprendida y demostró habilidades de coordinación. Un ejemplo de ello:

Sesión 8 *“Varios grupos metieron cambios espaciales en sus coreografías y los hicieron más o menos de manera coordinada. Un grupo incluso empezó con un canon y luego también utilizó el cambio espacial.”*

Por último, en la primera sesión nuestros alumnos muestran una alta motivación en relación al resto de las sesiones (sin considerar las dos últimas). Este hecho nos da a entender que en la primera sesión se creó una motivación en los alumnos al ser una propuesta didáctica novedosa y en la que se necesitaba música y movimiento:

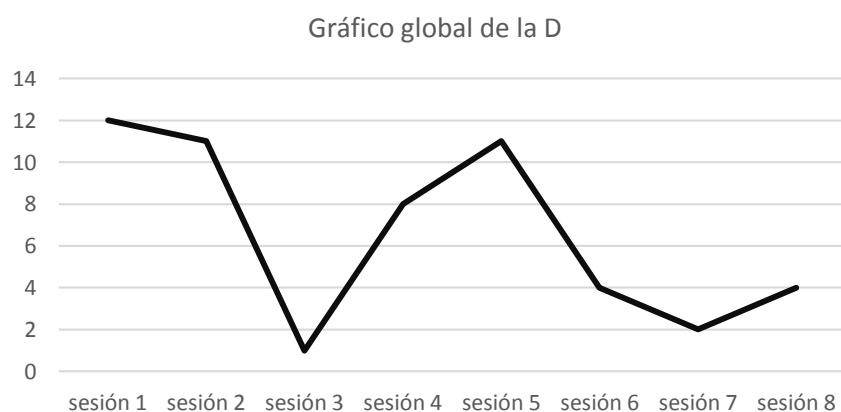
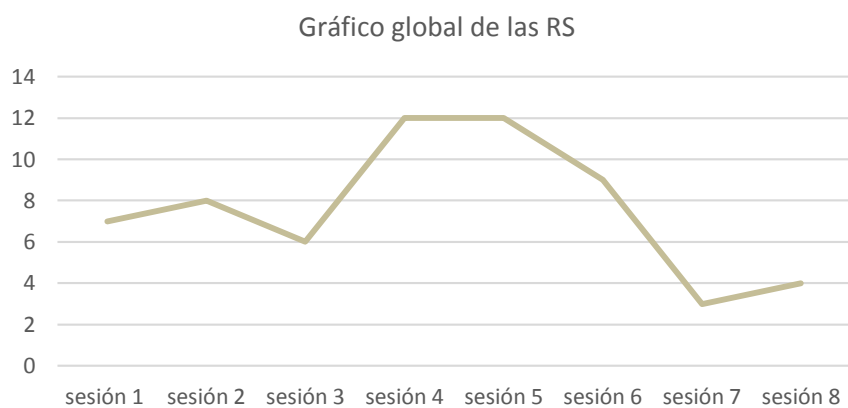
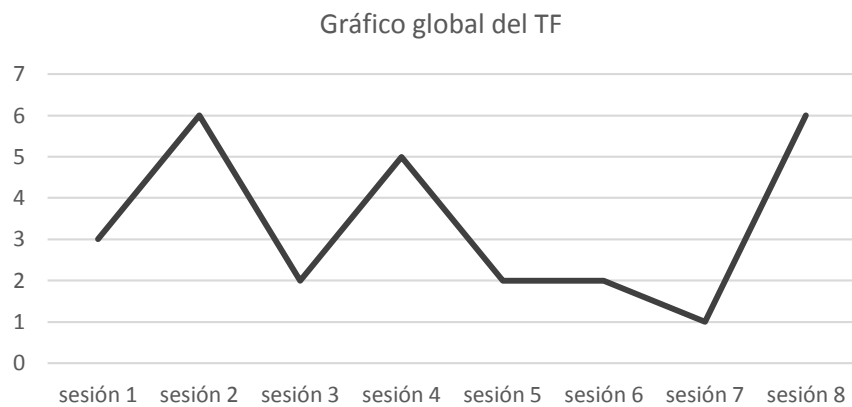
Sesión 1 *“y se motivaron al escucharla”.*

Sesión 1 *“a la mayoría de las chicas y un grupo de chicos les encantó la idea”.*

Esta motivación fue disminuyendo ligeramente en las sesiones siguientes, no porque no hubiera suficiente motivación sino porque se acostumbraron a la música y a la práctica del aeróbic, y no lo veían como novedoso. No obstante, en las dos últimas sesiones la motivación resurge y no sólo gracias a la motivación producto del docente y del entorno,

sino de una motivación surgida de ellos mismos por esforzarse, por mejorar y por conseguir el mejor resultado posible en la última sesión.

Para concluir con el análisis de la distribución de las categorías por sesiones, mostramos a continuación los gráficos generales individuales de cada categoría a lo largo de las sesiones, dando así otra visión de la distribución.



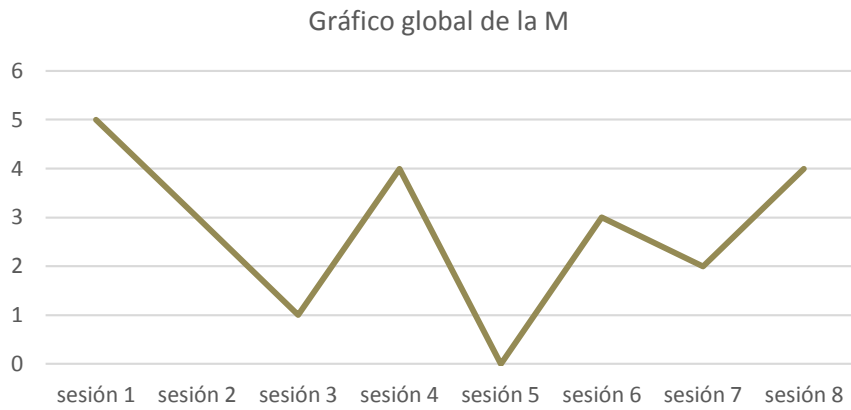


Figura 6. Distribución global de cada categoría por sesiones.

Y presentamos una gráfica en la que se resume la distribución general de las categorías, donde predominan las relaciones sociales y la diversión, aspectos íntimamente ligados a nuestro objeto de estudio.

Distribución global de categorías

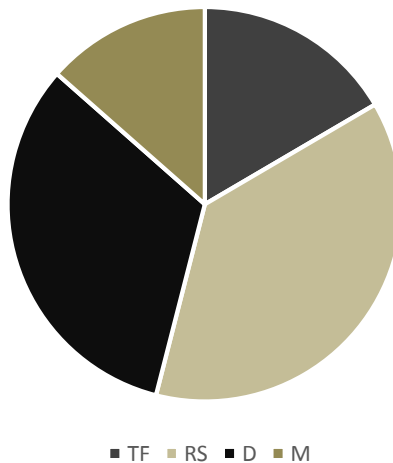


Figura 7. Distribución general de las categorías.

En definitiva, todas las categorías han sufrido variaciones a lo largo de la investigación que han sido producto de diferentes factores ya explicados, y que si hubiera continuado la investigación hubieran seguido variando.

Segundo, presentamos el análisis de las diferentes subcategorías de nuestro sistema de categorización. Es interesante, no sólo observar la distribución y variación de las categorías generales, sino también de cada subcategoría dentro de éstas, ya que son las responsables de las distribuciones generales y las que componen estas categorías. El análisis de estas subcategorías lo vamos a llevar a cabo de manera global, es decir, analizaremos la distribución general de cada subcategoría dentro de su categoría correspondiente; y por sesiones, es decir, analizaremos también la distribución de esta subcategorías a lo largo de las sesiones.

A continuación, mostramos la distribución global de las subcategorías. De esta manera, nos indica de forma clara y visual el predominio y reparto de cada subcategoría, y entenderemos mejor lo explicado en el análisis por categorías.

Gráfico global de subcategorías del TF

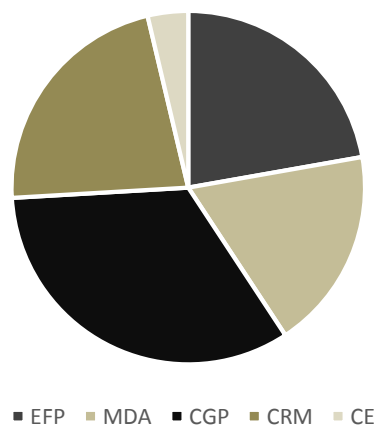


Gráfico global de subcategorías de las RS

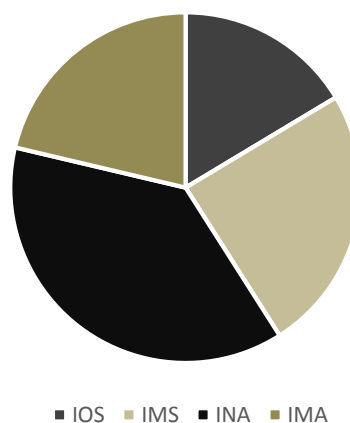


Gráfico global de subcategorías de la D

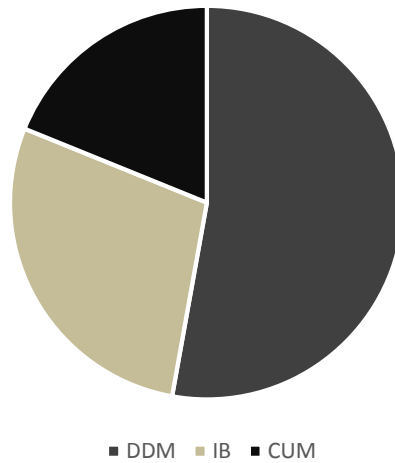
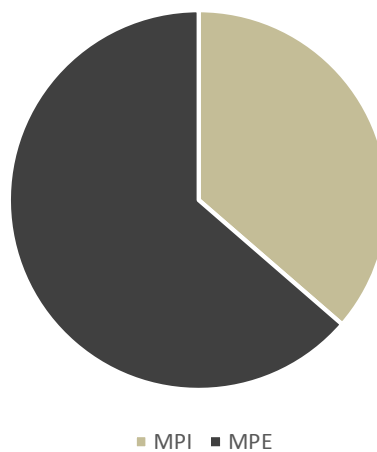


Gráfico global de subcategorías de la M

**Figura 8.** Distribución global de las subcategorías.

En primer lugar, presentamos la gráfica correspondiente a las subcategorías del Trabajo Físico, que como vemos en el gráfico y como hemos mencionado anteriormente son cinco: esfuerzo físico positivo (EFP); habilidad motriz destacada en chicas (MDA); coordinación grupal positiva (CGP); coordinación, ritmo y música (CRM); y coordinación espacial (CE).

En este gráfico podemos observar el predominio de la CGP. Nos indica que durante el desarrollo de la propuesta se ha producido una buena coordinación grupal, bien en gran grupo o en pequeños grupos, y que ha sido el aspecto más destacado de la categoría del Trabajo Físico. Al darse esta coordinación grupal positiva se están dando también otros aspectos relacionados con otras categorías, porque esto no se hubiera producido si no hubieran existido interacciones entre nuestros alumnos. Por ejemplo:

Sesión 3 “Todos los alumnos hicieron la actividad y la siguieron (con más o menos dificultad). La coordinación fue mejor, pero controlaban mejor los pasos aprendidos en la sesión anterior”.

Seguido de la CGP nos encontramos la CRM y el EFP. Así como se ha conseguido una coordinación grupal también hemos conseguido una coordinación en cuanto al ritmo y el movimiento, que es destacable dentro de nuestra distribución. Esto quiere decir que a lo largo de las sesiones se ha producido una mejora de coordinación rítmica destacable; al igual que el EFP. Que una gran porción la ocupe el EFP nos indica que nuestros alumnos se han implicado físicamente y la sensación producida ha sido positiva. Un ejemplo de ello:

Sesión 4 “Al marcar el ritmo con diferentes instrumentos a los alumnos les era más fácil seguir el ritmo y moverse al ritmo de éste. Sus movimientos eran más coordinados y la habilidad motriz era equitativa en todos los alumnos ya que cada uno se movía de una manera diferente pero lo hacían siguiendo el ritmo y coordinando su cuerpo.”

Sesión 4 “El esfuerzo por hacerlo bien sigue estando presente ayudando así a superar la barrera de la vergüenza del contacto físico, y de manera positiva al practicar las técnicas (tres alumnos me dijeron que les gustan estas clases porque se cansan y sienten que han aprovechado la sesión).”

Un escalón por debajo, nos encontramos con la MDA. Esta subcategoría tiene gran relevancia sobre todo en las primeras sesiones, como veremos más adelante, debido a la facilidad de las chicas por la realización de los movimientos acorde con la música; aunque esta diferencia se va equilibrando a lo largo de las sesiones:

Sesión 1 “La coordinación no fue muy buena, ya que era algo nuevo para ellos, aunque para las chicas era más sencillo y lo hacían mejor”.

En última posición encontramos la CE, habilidad con cierta dificultad para niños de estas edades pero que en nuestro caso hemos podido observar. No es una subcategoría predominante pero es de gran interés a la hora de valorar otros aspectos como la coreografía final.

En segundo lugar, presentamos el gráfico que representa la distribución global de las subcategorías de las Relaciones Sociales. Dentro de esta categoría distinguimos cuatro subcategorías: interacción con el otro sexo (IOS); interacción con el mismo sexo (IMS), interacción con nuevas amistades (INA) e interacción con mismas amistades (IMA).

Debido a las características de la propuesta y a los objetivos de las sesiones podemos observar que la subcategoría predominante es la INA. Esto nos indica que nuestros alumnos han interactuado con compañeros con los que nunca o habitualmente no mantiene relación, con compañeros no afines, e incluso estas nuevas relaciones han podido afianzar nuevas amistades no pensadas hasta entonces. Por ejemplo:

Sesión 6 “En este último repaso de la UD no había tanta distancia destacable entre los alumnos, sino que casi todos estaban colocados a la misma distancia de sus compañeros laterales.”

La subcategoría que encontramos en el segundo puesto por predominancia es la IMS. Entendemos con esto que durante las sesiones la mayor parte de las relaciones establecidas entre los alumnos han sido con personas de su mismo sexo. Del mismo modo podemos comprobar este hecho observando cual ha sido la última subcategoría posicionada: la IOS. La interacción con el otro sexo ha sido la relación menos predominante, indicándonos así que existe una clara separación en dos grupos: chicas y chicos; pero aun así la diferencia con las interacciones con el mismo sexo no es tan significativa. La otra subcategoría que encontramos es la de IMA reduciéndose prácticamente a la mitad de la de INA.

En tercer lugar, mostramos el gráfico correspondiente a la distribución de las subcategorías de la Diversión, donde se distinguen tres: diversión y disfrute de la música (DDM), incomodidad al bailar (IB) y comodidad con uno mismo (CUM).

Claramente la diversión como tal y el disfrute con la música es el aspecto predominante de esta categoría, ocupando así más del doble del total. Esta gran diferenciación nos

indica que nuestra propuesta ha sido motivadora y satisfactoria para nuestros alumnos, y que el índice de alegría y felicidad a lo largo de las sesiones ha sido alto. No obstante, observamos una porción considerable de IB, correspondiente mayoritariamente a los alumnos masculinos. Podemos entender que ante una propuesta nueva en la que se trabaje la danza y la música, y en la que el cuerpo es el principal medio de expresión nuestros alumnos se sientan incómodos, sobre todo al principio, sientan vergüenza y no estén acostumbrados a expresarse con el cuerpo o mantener contacto físico. Sin embargo, esta IB se ve compensada por la CUM, que aunque ocupa la última posición, es un aspecto fundamental en esta investigación ya que al ganar confianza en uno mismo y sentirse seguro se producen otras subcategorías como las interacciones, la diversión o la motivación. Ejemplo de ello:

Sesión 5 “Además, varios alumnos (la mayoría chicas) se prestaron a colocarse en primera fila, rompiendo así con la vergüenza y adquiriendo confianza.”

En último lugar, presentamos el gráfico que representa la distribución global de las subcategorías de la Motivación. Dentro de la motivación distinguimos entre la motivación personal intrínseca (MPI) y la motivación personal extrínseca (MPE).

La MPE es la que más abunda durante las sesiones, indicándonos así que el docente y el entorno ha jugado un papel principal en esta investigación, y que gracias a ellos se ha creado esta motivación que ha hecho posible el desarrollo positivo de la propuesta. No obstante, la MPI tiene gran importancia porque la que en un principio era MPE durante el paso de las sesiones ha ido creando una MPI en nuestros alumnos fomentando así el afán de superación, de hacer las cosas bien y de estar abiertos ante las actividades y las diferentes propuestas. Así, la MPI ocupa una porción considerable en relación a nuestro objeto de estudio. Por ejemplo:

Sesión 8 “A pesar de estar nerviosos tenían la mayoría de los grupos tenían ganas de que el resto viese su trabajo”.

Sesión 8 “Además cuando bailaban el resto de compañeros les animaba y prestaba atención cosa que también les motivaba”.

Para concluir con la interpretación de los datos generales de las subcategorías presentamos un gráfico que muestra la distribución global de todas las subcategorías,

donde la que mayor predominio tiene es la diversión y disfrute con la música (DDM) seguida de la interacción con nuevas amistades (INA), y donde apenas tiene espacio la coordinación espacial (CE), que como hemos mencionado anteriormente presenta cierta dificultad en nuestros alumnos y que en pocos alumnos se ha visto.

Gráfico global de las subcategorías

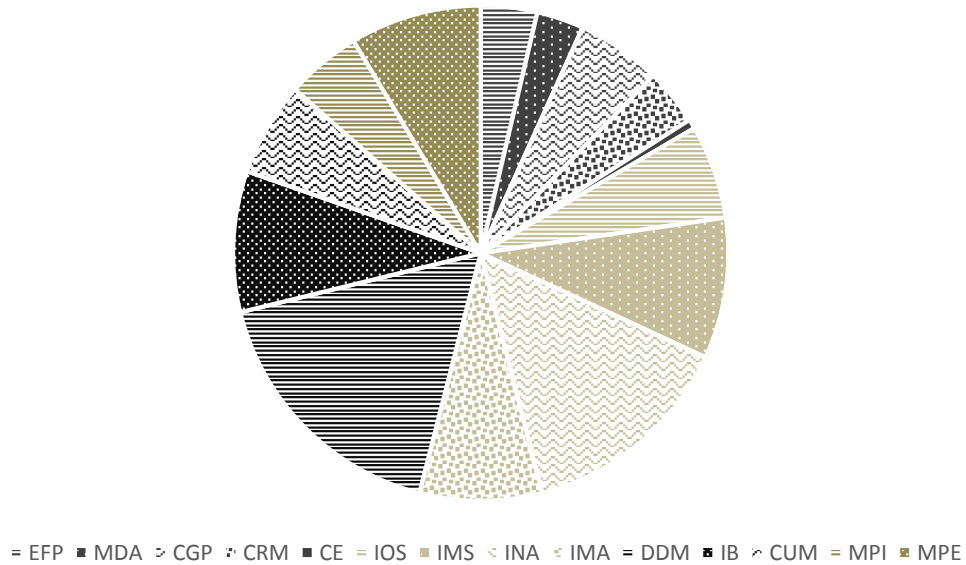


Figura 9. Distribución de todas las subcategorías.

Realizado el análisis de las subcategorías de manera global, a continuación presentamos el análisis de las subcategorías a lo largo de las sesiones, permitiéndonos observar los cambios y variaciones que han sufrido durante la investigación y dándoles así una interpretación. Para ello, primero mostramos los gráficos realizados:

Gráfico de subcategorías del TF por sesiones

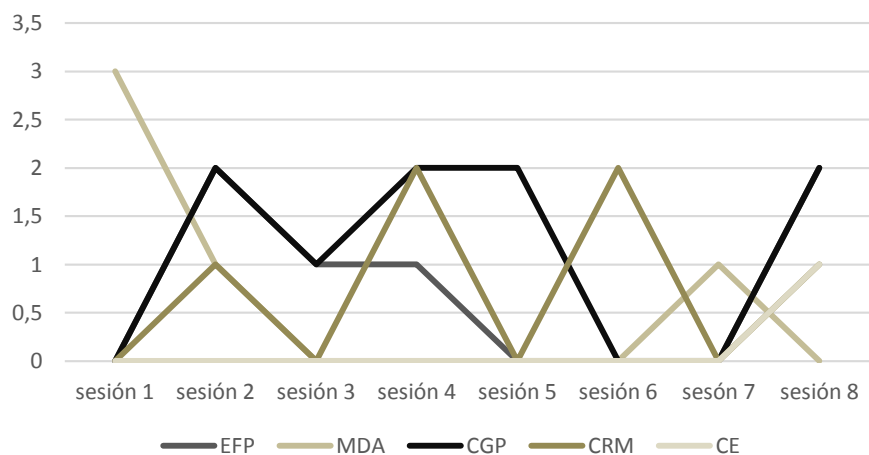


Gráfico de las subcategorías de las RS por sesiones

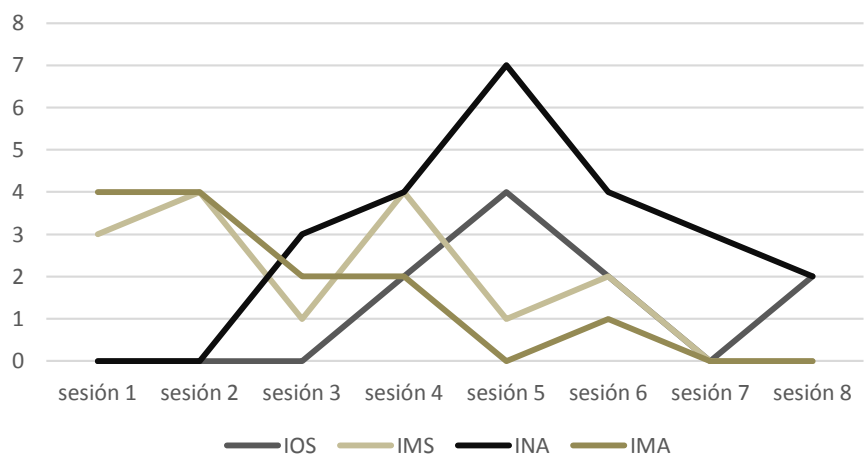
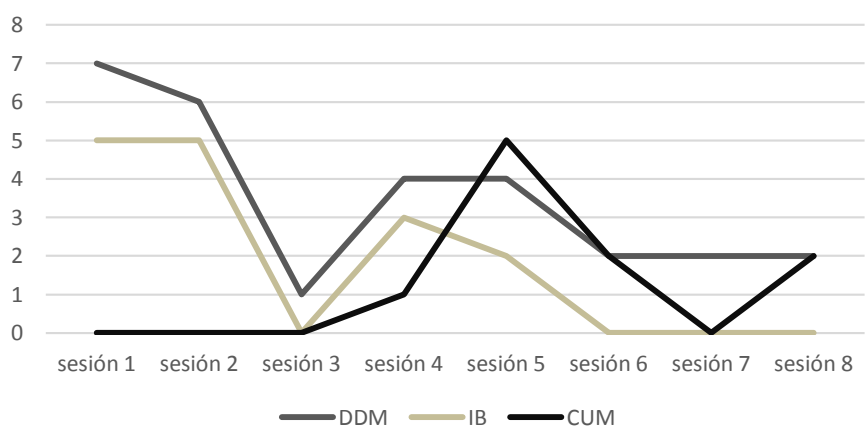


Gráfico de las subcategorías de la D por sesiones



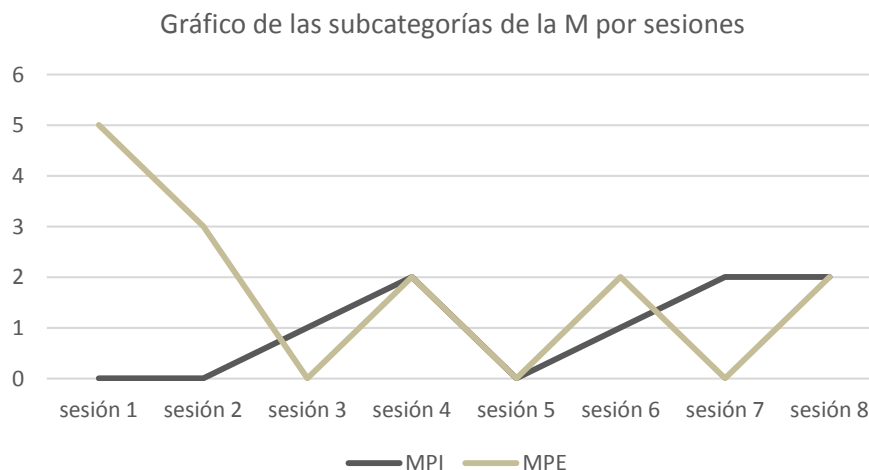


Figura 10. Gráficos de las subcategorías por sesiones.

En primer lugar, dentro de las subcategorías del TF podemos observar que la correspondiente al EFP sufre un aumento de la primera sesión a la segunda y que a partir de aquí sufre un descenso progresivo hasta la quinta sesión, esta subcategoría no vuelve a aparecer hasta la séptima dando una subida notable en la última sesión. De esto entendemos que en la primera y segunda sesión la implicación física fue notable debido a las características de las actividades de la sesión que implicaban este esfuerzo, pero este esfuerzo físico fue valorado como positivo por nuestros alumnos al sentirse satisfechos y productivos. El descenso es provocado por el tipo de actividades de las sesiones centrales y porque los alumnos se han acostumbrado al ritmo de esfuerzo. Sin embargo, el significativo aumento de las dos últimas sesiones es debido al interés por hacer la prueba final bien, a la motivación por conseguir un buen resultado y a las ganas de sentirse orgulloso del trabajo.

En cuanto a la MDA es notable la presencia en las primeras sesiones, donde las chicas destacaban por su facilidad para el baile, su técnica en la danza y la habilidad de mantener el ritmo. Esta habilidad motriz se va igualando entre chicos y chicas llegando a desaparecer en la mayoría de las sesiones.

La CGP se aprecia en la mayoría de las sesiones, ya sea debido a una coordinación en gran grupo o una coordinación en pequeño grupo. Esta subcategoría sufre altibajos debido a las características de las actividades de las sesiones (ya que en algunas no se

realizan actividades que requieran coordinación) y a las interacciones entre los alumnos, pues dos personas que se conocen mejor se coordinarán más fácilmente que dos personas que no. Sin embargo, para la prueba final la coordinación grupal asciende significativamente dejando ver el gran trabajo realizado por los grupos para que esto se dé positivamente, implicando a su vez una buena interacción grupal. Sin embargo, la CE sólo es visible en la última sesión, ya que durante el desarrollo de las sesiones no se hicieron actividades de cambios espaciales. En esta última sesión varios grupos introdujeron y demostraron una coordinación espacial en sus coreografías.

Por otro lado la CRM sufre más altibajos a lo largo de la investigación. No indica que dependiendo del ritmo de la música es más fácil o más difícil para nuestros alumnos seguirlo y que según los movimientos a realizar pasa lo mismo. De aquí, que muchos grupos en la prueba de la última sesión hayan conseguido una buena coordinación grupal pero no una buena coordinación con el ritmo; se habían esforzado más y estaban más pendientes de bailar todos a la vez que de seguir el ritmo de la canción.

En segundo lugar, en las subcategorías de las Relaciones Sociales se observa más claramente la evolución que ha tenido cada una de ellas a lo largo de las sesiones. Así, la IOS no aparece hasta la cuarta sesión y sólo está presente en las tres sesiones siguientes. Aquí se observa, como he mencionado anteriormente, la gran separación existente entre las chicas y los chicos creada por ellos mismos, entre otros. Sin embargo, en la última sesión estas interacciones vuelven a aparecer ya que tanto chicos como chicas bailan juntos y en grupos mixtos. No obstante, en cuanto a las IMS podemos observar varios altibajos que finalizan en un notable descenso debido a la formación de grupos mixtos en estas últimas sesiones.

Por otro lado, se nota una clara diferencia entre la evolución de las INA y las IMA. Mientras una sufre un descenso progresivo la otra sufre un aumento de manera considerable. En las primeras sesiones las relaciones sociales que establecen nuestros alumnos son con sus amigos, sin existir relaciones con personas que no sean sus amigos. Sin embargo, y debido a las diferentes actividades de las sesiones esta situación da un cambio a partir de la tercera sesión, donde las interacciones que más abundan son entre alumnos que apenas habían mantenido relación hasta entonces y donde las relaciones sólo entre amigos va disminuyendo. Esto no quiere decir que nuestros alumnos no

interactúen con sus amigos sino que establecen además de estas relaciones otras nuevas y de manera positiva.

En tercer lugar, una de las subcategorías de la diversión que está presente en todas las sesiones es la DDM, que alcanza su punto más elevado en la primera sesión al ser el aeróbic la novedad y una actividad que se realice con música y en grupo. Esta subcategoría sufre un descenso, no por la falta de diversión en las clases sino porque los alumnos se acostumbran y para ellos ya no es la novedad. Sin embargo, es la subcategoría que mayor relevancia tiene porque se da de manera más o menos continua durante todas las sesiones afectando así al desarrollo del resto de subcategorías. En cuanto a la IB es normal que predomine en las primeras sesiones por los motivos que he mencionado anteriormente, pero a medida que avanzan las sesiones esa incomodidad va desapareciendo dejando paso a la CUM. Nos indica que nuestros alumnos van ganando confianza en ellos mismo y en los demás, se van sintiendo más seguros de sí mismos y van dejando a un lado la vergüenza.

Por último, y en cuarto lugar, en cuanto a las subcategorías de la Motivación siguen una línea de evolución similar, sufriendo subidas y bajas a lo largo de las sesiones y predominando ligeramente más la MPE. La propuesta comienza con una motivación creada por el docente que se va manteniendo durante las sesiones y que a medida que las sesiones avanzan comparte importancia con una motivación surgida en el interior de nuestros alumnos.

2.2.2. Análisis e interpretación del primer grupo (3ªA Primaria).

A continuación iniciamos el análisis de los grupos por separado para tener resultados más concretos y apreciar las diferencias en los dos grupos. Presentamos únicamente los resultados que se diferencian del análisis global y que caracterizan a los grupos, así evitamos la repetición de resultados y vemos de manera más clara las diferencias entre los dos grupos. Primero analizaremos el grupo perteneciente a 3ªA de Primaria formado por 28 alumnos.

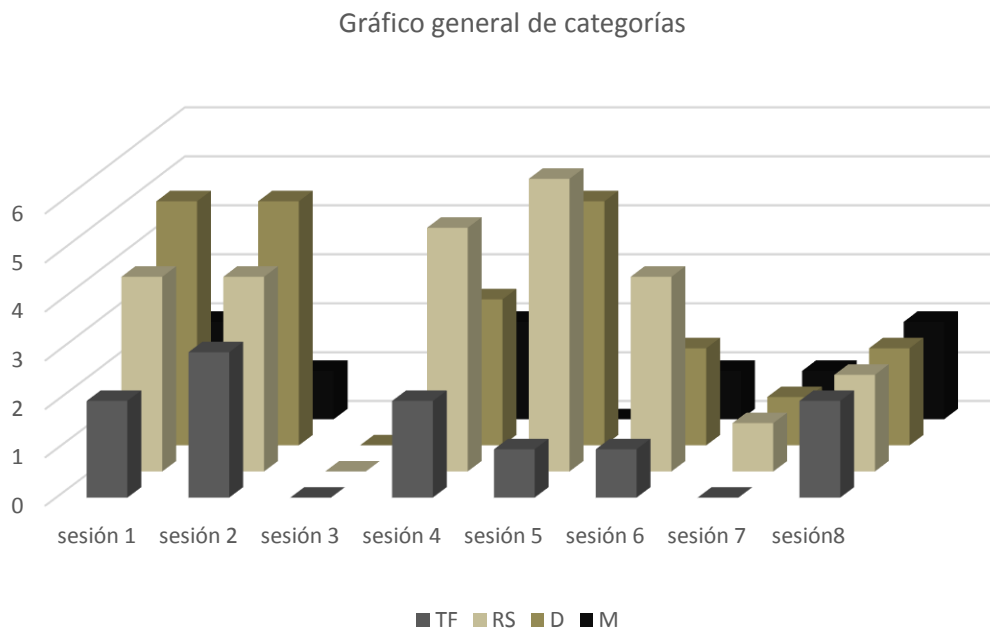


Figura 11. Gráfico de barras de los resultados generales.

Sin embargo, antes de comenzar la interpretación, señalamos el motivo por el que en este grupo la tercera sesión no recibe ningún valor de ninguna categoría: esta sesión no se llevó a cabo por conducta negativa, provocada además por falta de motivación y conflictos varios en este día. Por este motivo, en los análisis que se presentan a continuación no aparecen los gráficos de esta sesión ni su interpretación.

En primer lugar, en cuanto a los resultados globales de este grupo se asemejan significativamente a los resultados obtenidos en el análisis global, por lo que nos vamos a centrar en los resultados de las diferentes categorías y subcategorías que es donde encontraremos las diferencias. Las diferencias características las vemos en las relaciones sociales y en el trabajo físico, las otras dos categorías siguen la misma línea analizada que en el grupo total.

No obstante, presentamos los gráficos correspondientes a cada sesión para tener una visión independiente de cada categoría dentro de cada sesión. En referencia a esto, las únicas sesiones que varían en esta clase en referencia al grupo global son las dos últimas, en las que podemos ver como las categorías se igualan, llegando a predominar por igual en la última sesión.

Gráfico de categorías sesión 1

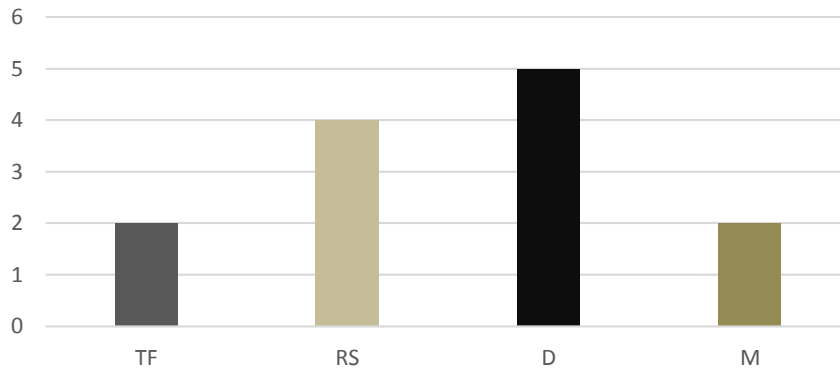


Gráfico de categorías sesión 2

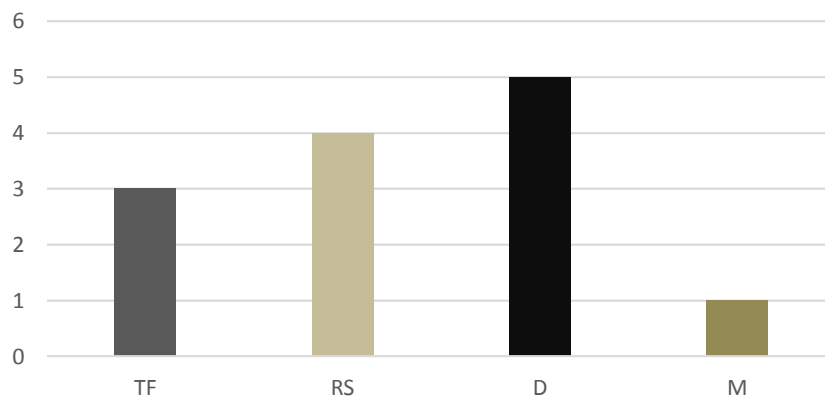


Gráfico de categorías sesión 4

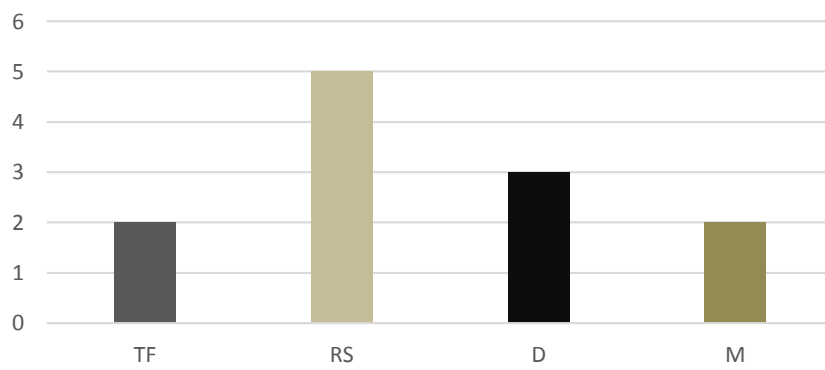
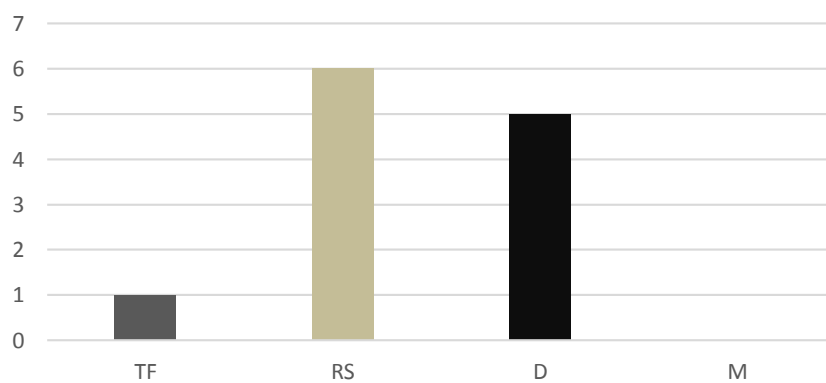


Gráfico de categorías sesión 5



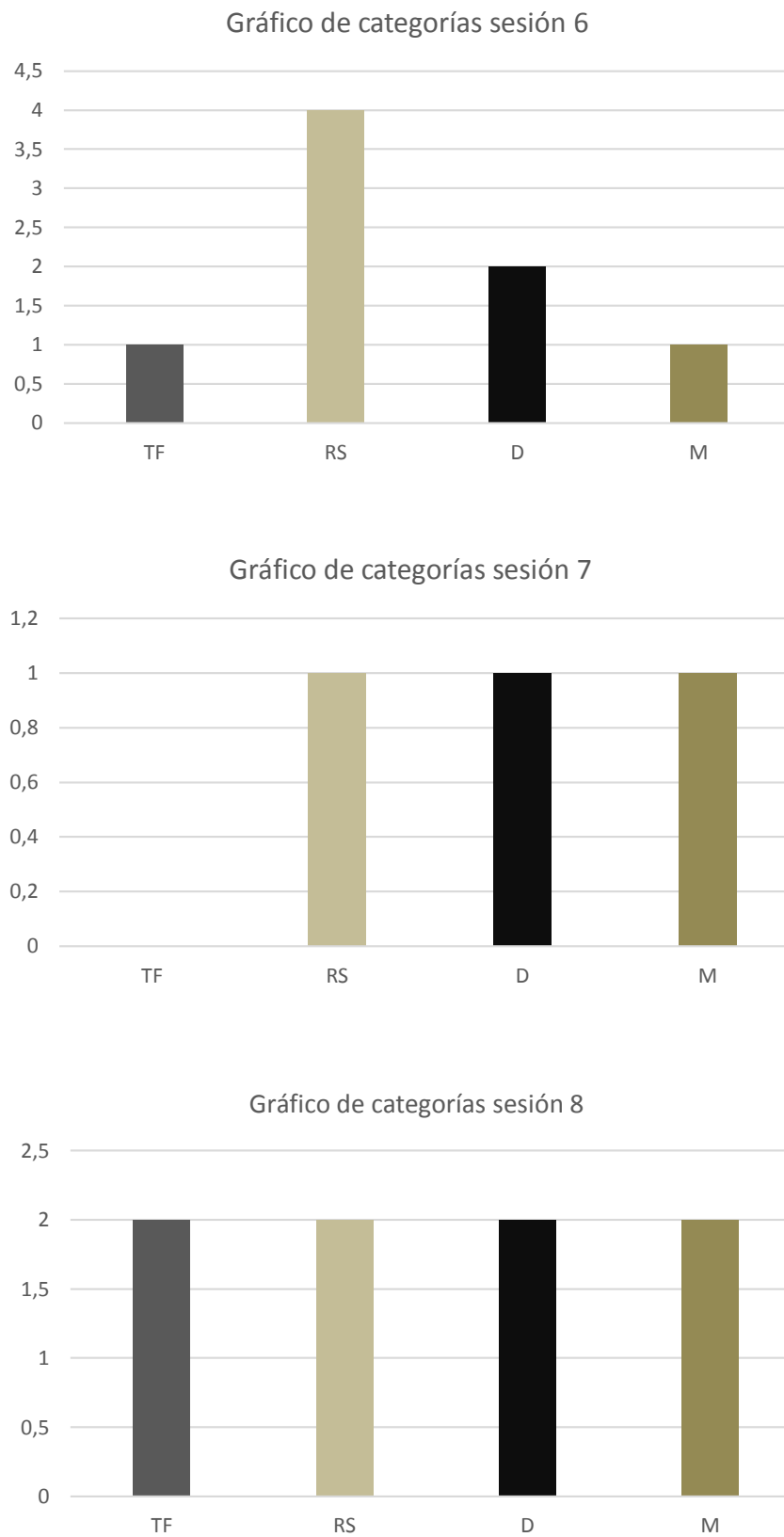
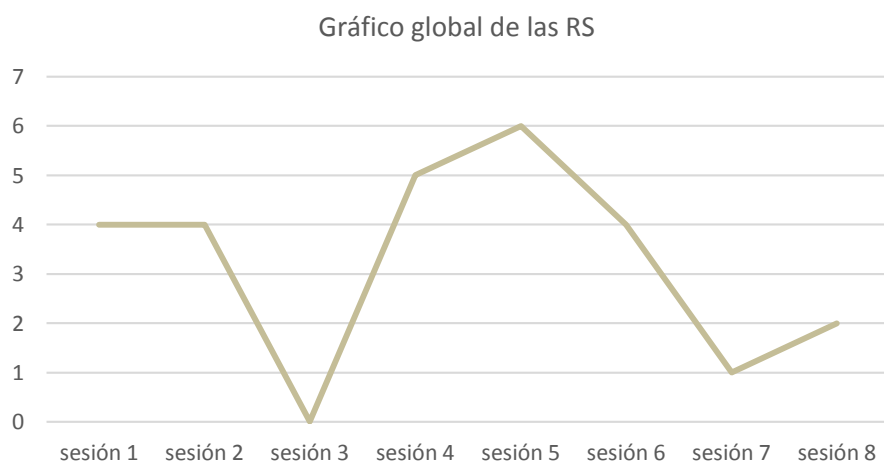
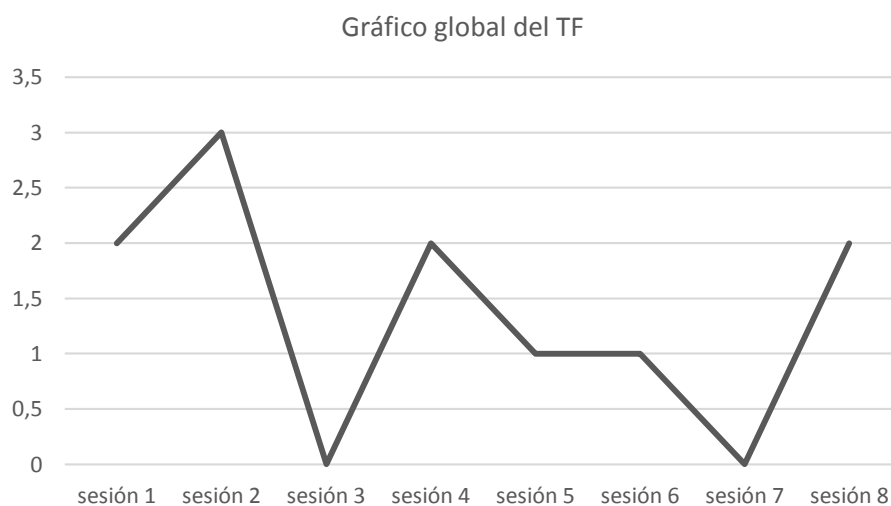


Figura 12. Análisis de la distribución de las categorías por sesiones.

Que en esta última sesión se igualen las cuatro categorías nos indica que los alumnos se han implicado de manera notable en esta sesión y que ha habido una armonía dentro del grupo.

Por último, antes de comenzar con el análisis de las subcategorías de este grupo mostramos los gráficos individuales de cada categoría a lo largo de las sesiones, dando así otra visión de la distribución.



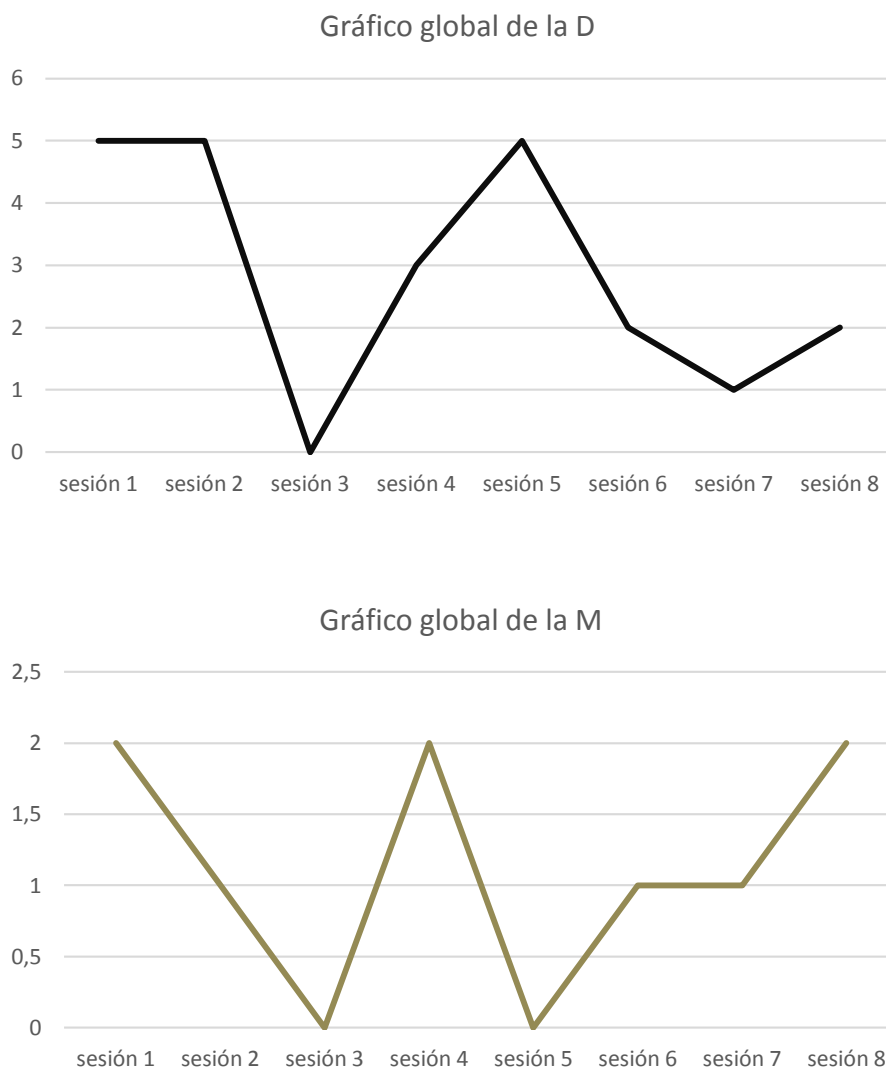
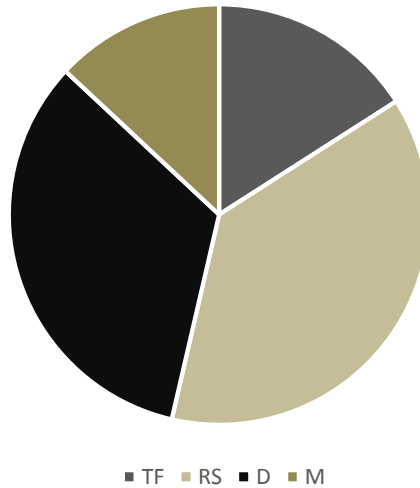


Figura 13. Distribución global de cada categoría por sesiones.

Y presentamos una gráfica en la que se resume la distribución general de las categorías, donde como en el análisis global, predominan las relaciones sociales y la diversión.

Distribución global de las categorías

**Figura 14.** Distribución general de las categorías.

A continuación, presentamos el análisis de las diferentes subcategorías del primer grupo. Es interesante, como hemos mencionado en el estudio general del gran grupo, observar la distribución y variación de cada subcategoría, ya que son las responsables de las distribuciones generales y las que componen estas categorías. Primero, mostramos la distribución global de las subcategorías y analizamos los aspectos diferentes a la distribución global. Segundo, presentamos el análisis de las subcategorías que caracterizan a este grupo a lo largo de las sesiones.

Gráfico global de subcategorías del TF

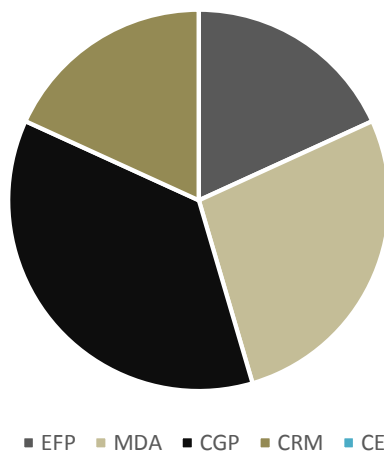


Gráfico global de subcategorías de las RS

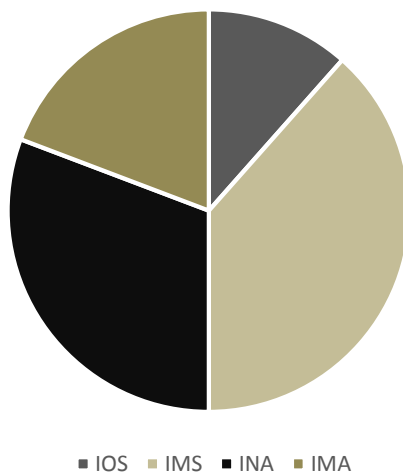


Gráfico global de subcategorías de la D

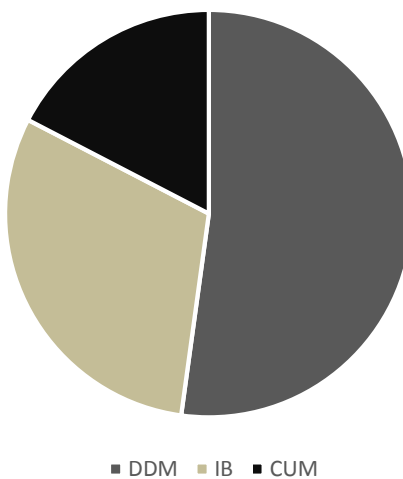
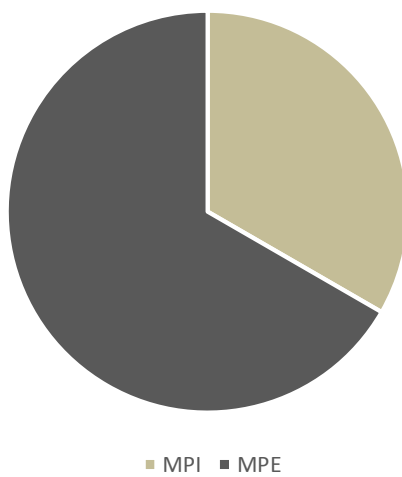


Gráfico global de subcategorías de la M

**Figura 15.** Distribución global de las subcategorías.

En primer lugar, presentamos la gráfica correspondiente a las subcategorías del Trabajo Físico. En este gráfico podemos observar el predominio de la CGP, igual que en el análisis global, siendo así el único aspecto semejante. Nos indica que durante el desarrollo de la propuesta se ha producido una buena coordinación grupal, bien en gran grupo o en pequeños grupos, y que ha sido el aspecto más destacado de la categoría del Trabajo Físico. Al darse esta coordinación grupal positiva se están dando también otros aspectos relacionados con otras categorías, porque esto no se hubiera producido si no hubieran existido interacciones entre nuestros alumnos. Sin embargo, las diferencias que encontramos en esta categoría son que la MDA ocupa la segunda posición. Esta subcategoría tiene gran relevancia sobre todo en las primeras sesiones, como veremos más adelante, debido a la facilidad de las chicas por la realización de los movimientos acorde con la música. También, entendemos por MDA a la precisión y perfección del movimiento de las chicas en relación con los chicos. En este grupo esta diferenciación es significativamente notable, pues los estereotipos sexistas están muy marcados y los chicos están encasillados en el fútbol y las chicas en la danza. En cuanto a la CRM se ha conseguido una coordinación grupal también hemos conseguido una coordinación en cuanto al ritmo y el movimiento, que es destacable dentro de nuestra distribución. Esto quiere decir que a lo largo de las sesiones se ha producido una mejora de coordinación rítmica destacable; al igual que el EFP. El EFP ocupa la misma porción que la CRM y nos indica que nuestros alumnos se han implicado físicamente y la sensación producida ha sido positiva. Por último, la CE no aparece en este grupo, sino que sólo está presente en la última sesión del segundo grupo.

En segundo lugar, presentamos el gráfico que representa la distribución global de las subcategorías de las Relaciones Sociales. Debido a las características del grupo la subcategoría predominante es la de IMS. Esto nos indica que nuestros alumnos han interactuado más con sus amigos y compañeros afines que con los que nunca o habitualmente no mantienen relación. Sin embargo, la subcategoría que encontramos en el segundo puesto es la de INA. Entendemos con esto que durante las sesiones ha existido una interacción con personas no afines o con las que no se tiene trato habitualmente además de estar con los amigos. Por otro lado, las relaciones en cuanto al sexo, la mayor de éstas ha sido con personas de su mismo sexo, indicando otra vez

esa segregación existente en este grupo entre las chicas y los chicos. Del mismo modo podemos comprobar este hecho observando cual ha sido la última subcategoría posicionada: la IOS. La interacción con el otro sexo ha sido la relación menos predominante.

En tercer lugar, al mostrar el gráfico de la Diversión, observamos que es prácticamente igual al gráfico del análisis global, por lo que los resultados son los mismos.

En último lugar, observamos que con el gráfico de la Motivación se cumple lo mismo que en el gráfico global.

Para concluir con la interpretación de los datos generales de las subcategorías presentamos un gráfico que muestra la distribución global de todas las subcategorías, donde la que mayor predominio tiene es la diversión y disfrute con la música (DDM) seguida de la interacción con mismas amistades (IMA), y donde no aparece la coordinación espacial (CE), que como hemos mencionado anteriormente presenta cierta dificultad en nuestros alumnos y en este grupo no se ha producido.

Gráfico global de las subcategorías

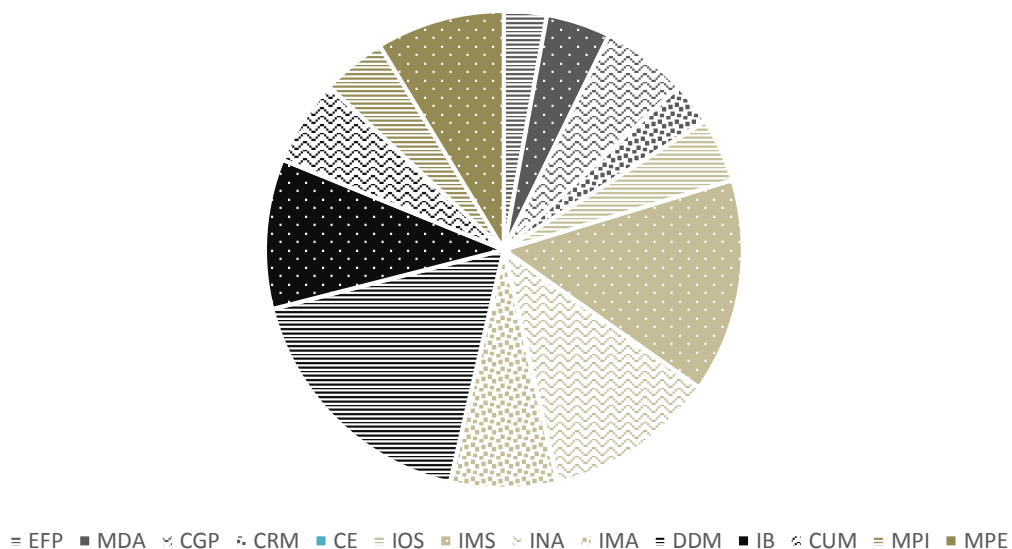


Figura 16. Distribución de todas las subcategorías.

Realizado el análisis de las subcategorías de manera global, a continuación presentamos el análisis de las subcategorías a lo largo de las sesiones, permitiéndonos observar los

cambios y variaciones que han sufrido durante la investigación y dándoles así una interpretación.

Gráfico de las subcategorías del TF por sesiones

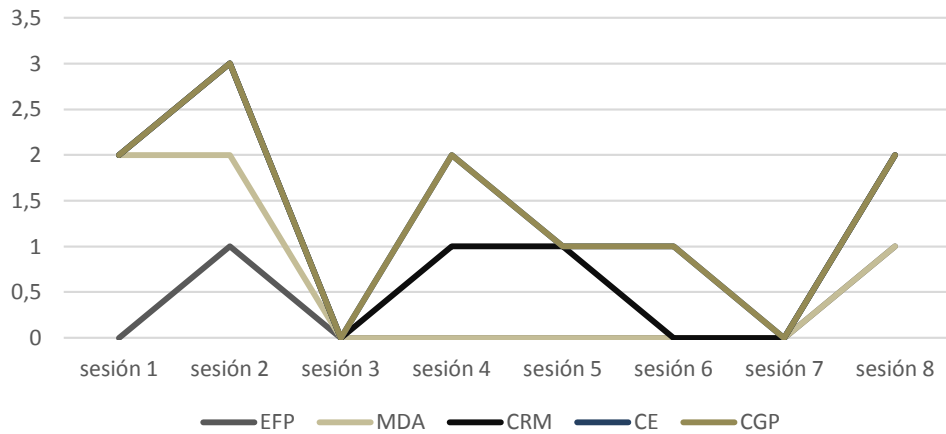


Gráfico de las subcategorías RS por sesiones

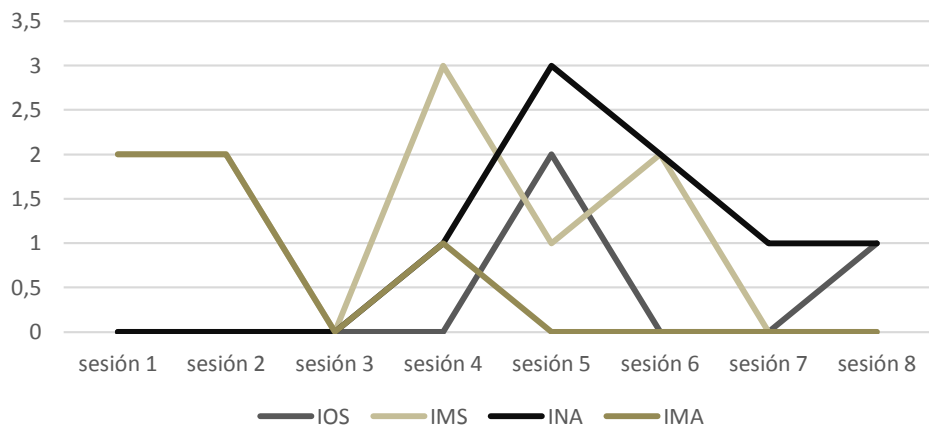
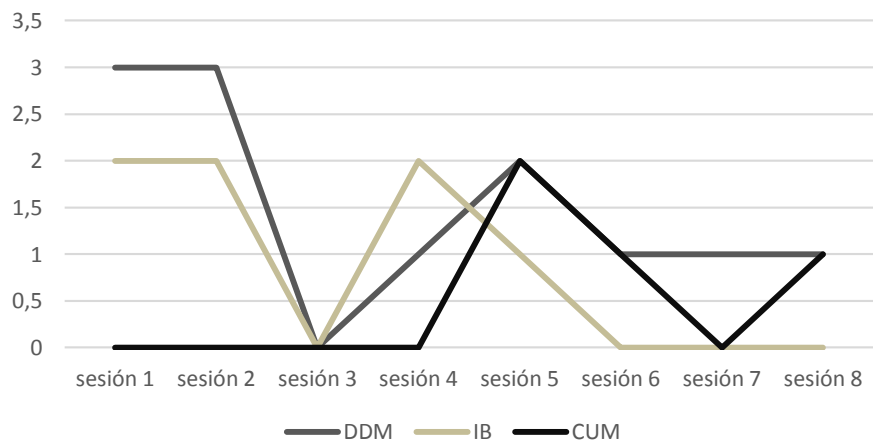


Gráfico de las subcategorías de la D por sesiones



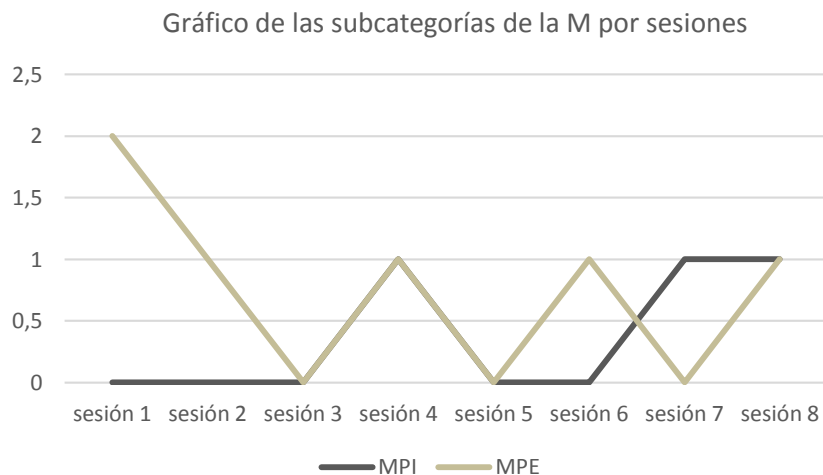


Figura 17. Gráficos de las subcategorías por sesiones.

En primer lugar, dentro de las subcategorías del TF podemos observar que la correspondiente al EFP sufre un aumento de la primera sesión a la segunda y que a partir de aquí sufre un descenso hasta no volver a aparecer en la última sesión. De esto entendemos que el esfuerzo realizado por este grupo y su implicación física ha sido mínima en la mayoría de las sesiones, sobre todo por parte de los chicos. Sin embargo, este esfuerzo físico reaparece en la última sesión indicándonos el interés por hacer la prueba final bien, la motivación por conseguir un buen resultado y las ganas de sentirse orgulloso del trabajo.

En cuanto a la MDA es notable su presencia en las primeras sesiones, donde las chicas destacaban claramente por su facilidad para el baile, su técnica en la danza y la habilidad de mantener el ritmo. Sin embargo, esta habilidad motriz se va igualando entre chicos y chicas llegando a desaparecer en la mayoría de las sesiones.

La CGP se aprecia en la mayoría de las sesiones, ya sea debido a una coordinación en gran grupo o una coordinación en pequeño grupo. Esta subcategoría sufre altibajos debido a las características de las actividades de las sesiones (ya que en algunas no se realizan actividades que requieran coordinación) y a las interacciones entre los alumnos, pues dos personas que se conocen mejor se coordinarán más fácilmente que dos personas que no. Sin embargo, para la prueba final la coordinación grupal asciende significativamente dejando ver el trabajo realizado por los grupos para que esto se dé positivamente, implicando a su vez una buena interacción grupal. Sin embargo, la CE no

está presente en este grupo, pues en sus coreografías no ha utilizado cambios espaciales.

Por otro lado la CRM aparece en las sesiones centrales. Nos indica que dependiendo del ritmo de la música es más fácil o más difícil para nuestros alumnos seguirlo y que según los movimientos a realizar pasa lo mismo. De aquí, que mucho grupos en la prueba de la última sesión hayan conseguido una buena coordinación rítmica, sobre todo los grupos en los que la mayoría de los miembros eran chicas.

En segundo lugar, en las subcategorías de las Relaciones Sociales se observa más claramente la evolución que ha tenido cada una de ellas a lo largo de las sesiones. Así, la IOS sólo aparece en la quinta y últimas sesiones en las que las actividades fomentaban estas interacciones y en las que tenían que crear una coreografía conjunta. Aquí se observa, como he mencionado anteriormente, la gran separación existente entre las chicas y los chicos creada por ellos mismos, entre otros. Sin embargo, en la última sesión estas interacciones vuelven a aparecer ya que tanto chicos como chicas bailan juntos y en grupos mixtos. No obstante, en cuanto a las IMS podemos observar varios altibajos pero que se afianzan en los puestos más altos por los motivos mencionados anteriormente y que finalizan en un notable descenso debido a la formación de grupos mixtos en estas últimas sesiones.

Por otro lado, se nota una clara diferencia entre la evolución de las INA y las IMA. Mientras una sufre un descenso progresivo la otra sufre un aumento de manera considerable. En las primeras sesiones las relaciones sociales que establecen nuestros alumnos son con sus amigos, sin existir relaciones con personas que no sean sus amigos. Sin embargo, y debido a las diferentes actividades de las sesiones esta situación da un cambio a partir de la cuarta sesión, donde las interacciones que más abundan son entre alumnos que apenas habían mantenido relación hasta entonces y donde las relaciones sólo entre amigos va disminuyendo. Esto no quiere decir que nuestros alumnos no interactúen con sus amigos sino que establecen además de estas relaciones otras nuevas y de manera positiva. Sin embargo, estas nuevas interacciones con nuevos amigos se siguen produciendo entre compañeros del mismo sexo.

En tercer lugar, los resultados obtenidos en el gráfico de la diversión son tan similares al gráfico global que las interpretaciones son las mismas. Por ello, no vamos a caer en el error de repetir la información.

Por último, lo mismo sucede con la Motivación, obtenemos los mismos resultados. Esto quiere decir que en lo referido a estas dos categorías existe una tendencia que nos indica que nuestros alumnos van ganando confianza en sí mismos a la vez que se divierten y consiguiendo así que surja una motivación dentro de ellos.

2.2.3. Análisis e interpretación del segundo grupo (3ºB Primaria).

A continuación iniciamos el análisis del segundo grupo. Al igual que con el primer grupo, presentamos únicamente los resultados que se diferencian del análisis global y que caracterizan a este grupo, así evitamos la repetición de resultados y vemos de manera más clara las diferencias entre los dos grupos. Este grupo está formado por 28 alumnos.

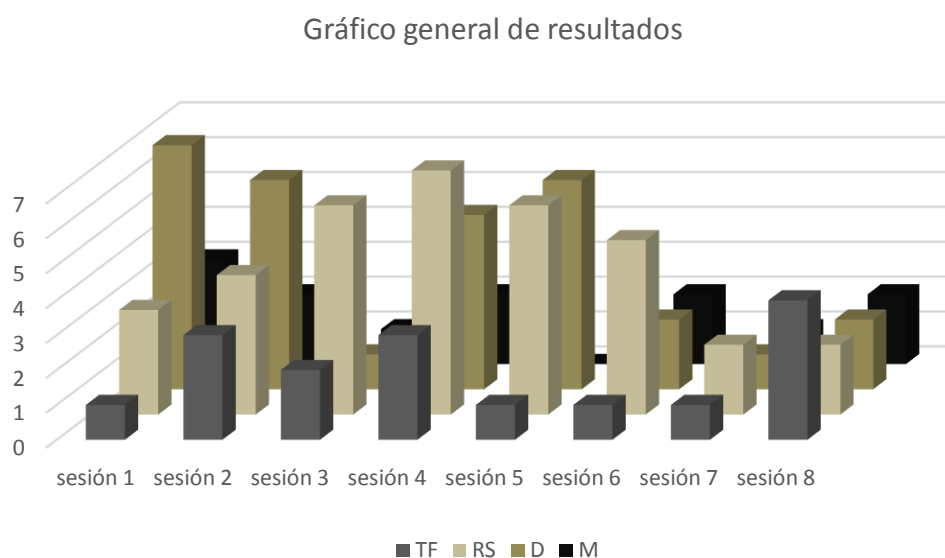


Figura 18. Gráfico de barras de los resultados generales.

En primer lugar, en cuanto a los resultados globales de este grupo, al igual que el primer grupo, se asemejan significativamente a los resultados obtenidos en el análisis global. Por tanto, vamos a centrar el análisis en aquellos resultados que hemos obtenidos diferentes a los resultados generales y que se encuentran en las subcategorías. Las

principales diferencias las vemos en las relaciones sociales y en el trabajo físico, las otras dos categorías siguen la misma línea analizada que en el grupo total y el segundo grupo.

No obstante, presentamos los gráficos correspondientes a cada sesión para tener una visión independiente de cada categoría dentro de cada sesión. En referencia a esto, las únicas sesiones que varían en esta clase en referencia al grupo global son la quinta, en la que no se observa la motivación; la sexta y séptima, en la que la diversión y la motivación ocupan la misma posición; y la última sesión, en la que predomina el trabajo físico dándonos a entender que los alumnos de este grupo han llevado a cabo de manera significativa los diferentes aspectos de esta categoría para conseguir el objetivo primordial de esta sesión, una coreografía grupal, implicando también las otras categorías para un resultado óptimo.

Gráfico de categorías sesión 1

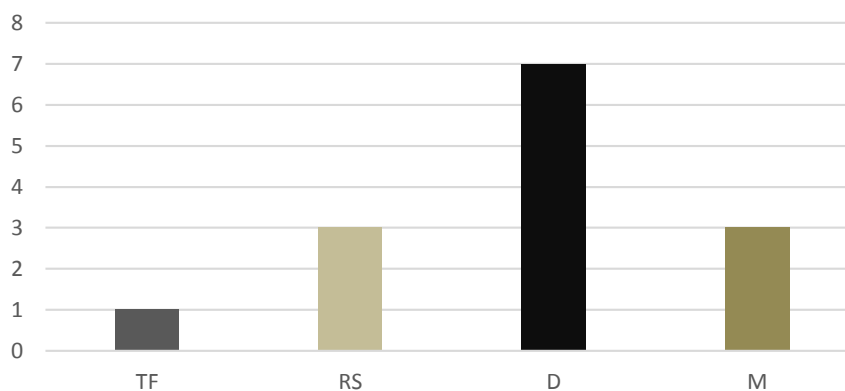


Gráfico de categorías sesión 2

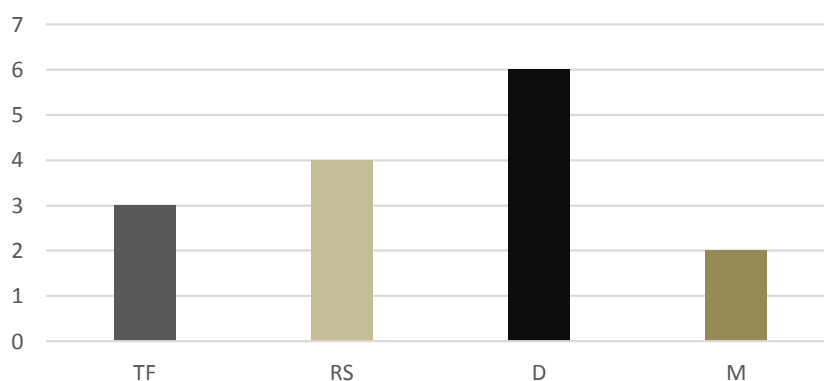


Gráfico de categorías sesión 3

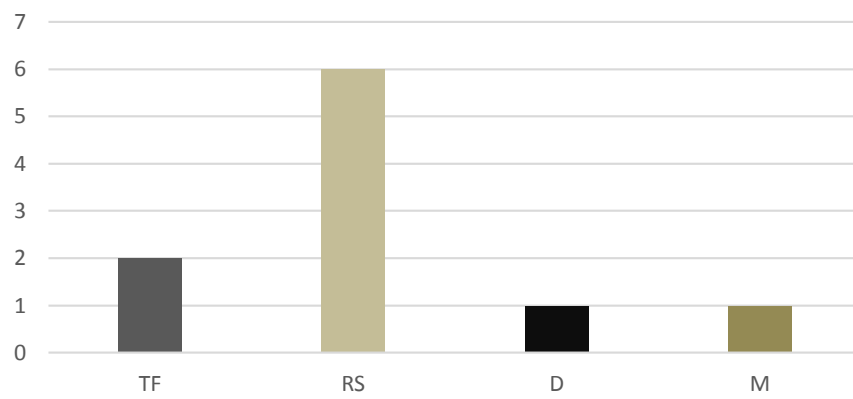


Gráfico de categorías sesión 4

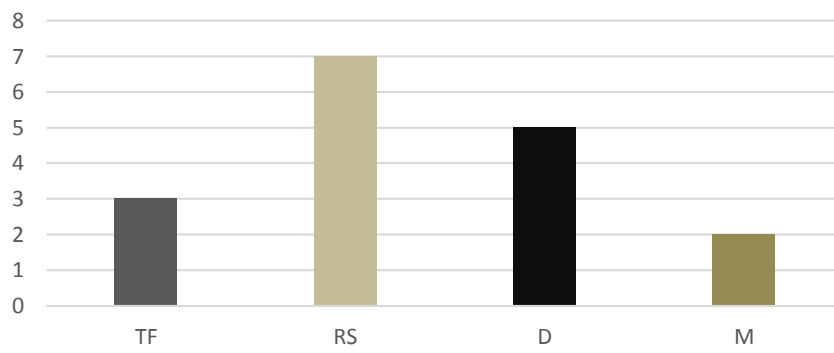
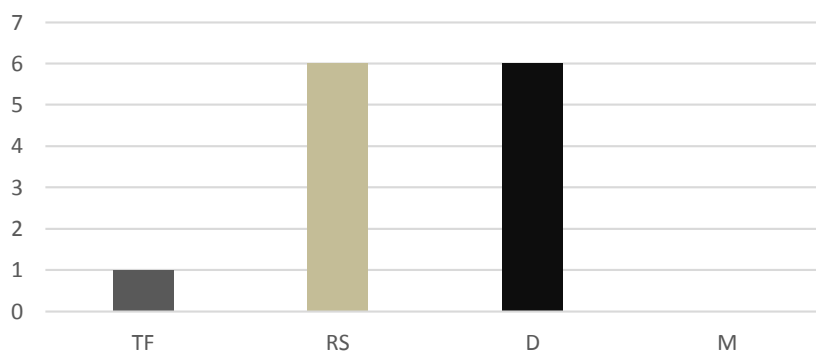


Gráfico de categorías sesión 5



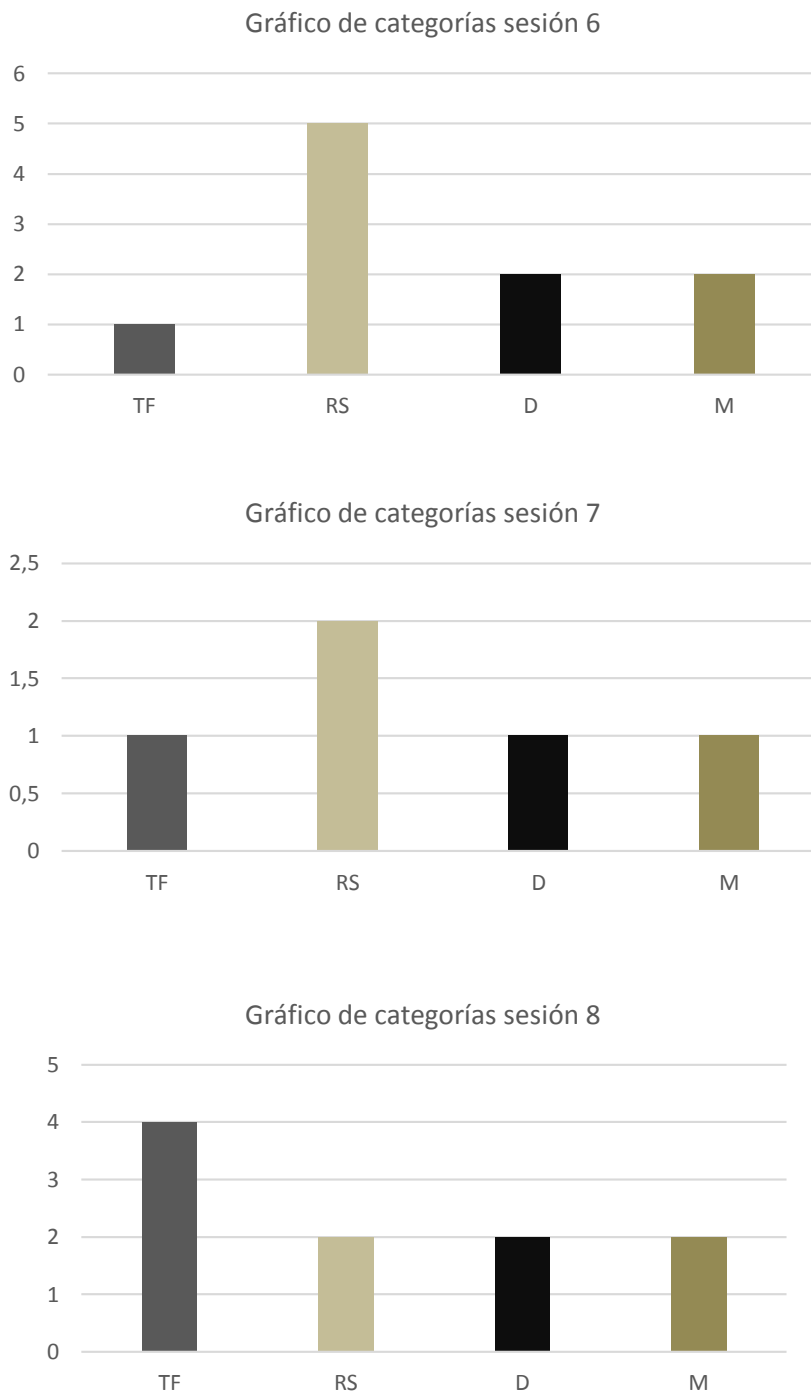


Figura 19. Análisis de la distribución de las categorías por sesiones.

Que en esta última sesión se igualen la mayoría de las categorías nos indica que los alumnos se han implicado de manera notable en esta sesión.

Por último, antes de comenzar con el análisis de las subcategorías de este grupo mostramos los gráficos individuales de cada categoría a lo largo de las sesiones, dando así otra visión de la distribución.

Gráfico global del TF

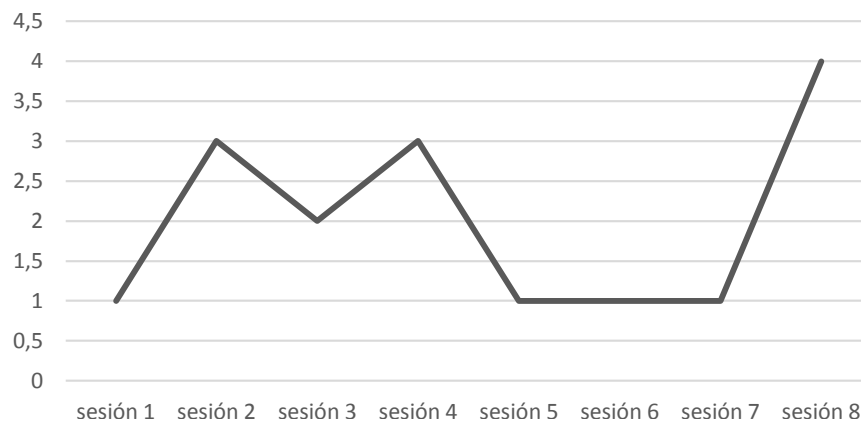


Gráfico global de las RS

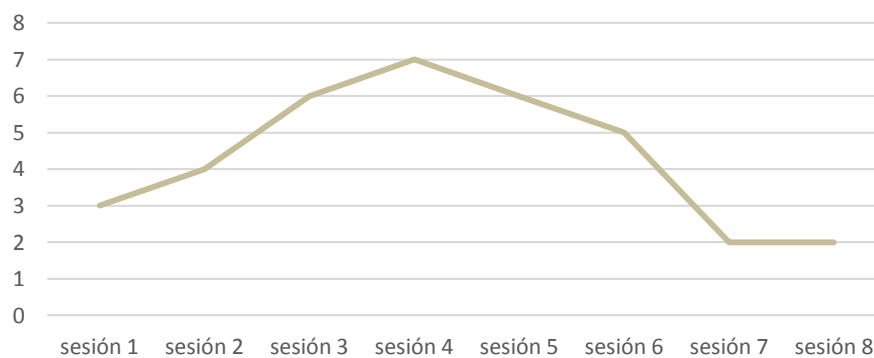
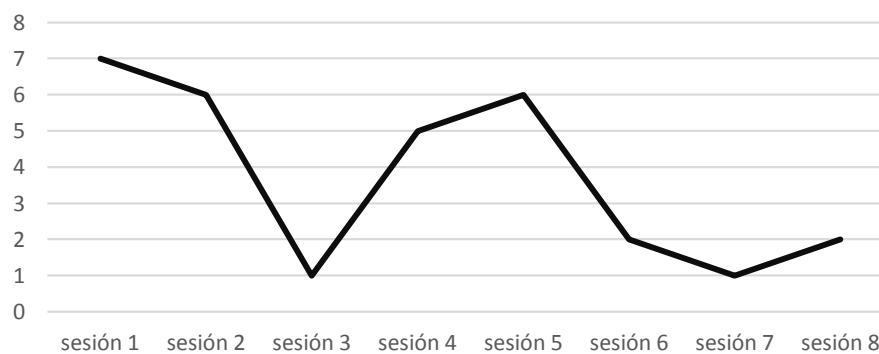


Gráfico global de la D



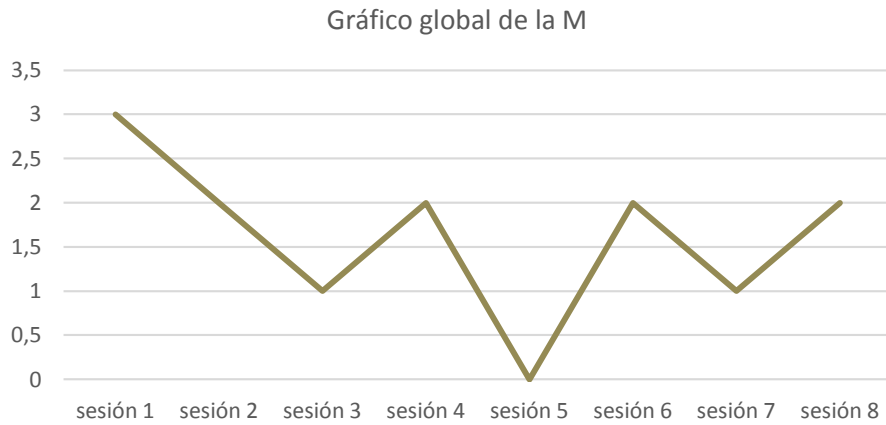


Figura 20. Distribución global de cada categoría por sesiones.

Y presentamos una gráfica en la que se resume la distribución general de las categorías, donde predominan las relaciones sociales y la diversión.

Distribución global de las categorías

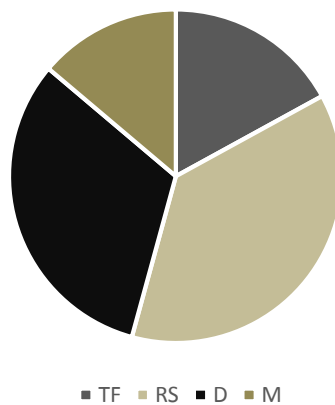


Figura 21. Distribución general de las categorías.

A continuación, presentamos el análisis de las diferentes subcategorías del este segundo grupo. Primero, mostramos la distribución global de las subcategorías y analizamos los aspectos diferentes a la distribución global. Segundo, presentamos el análisis de las subcategorías que caracterizan a este grupo a lo largo de las sesiones.

Gráfico global de subcategorías del TF

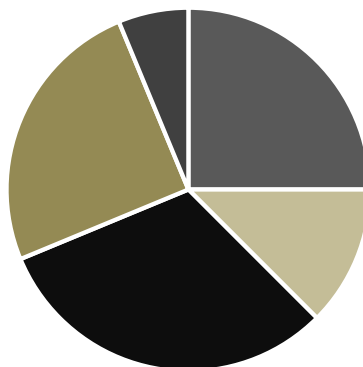
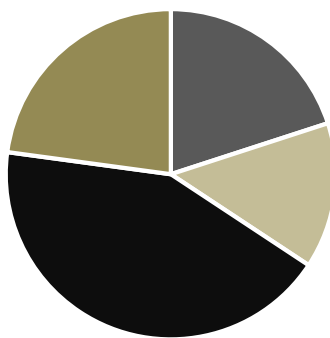
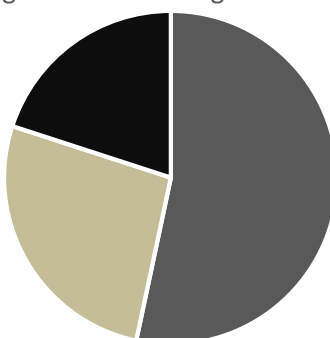


Gráfico global de subcategorías de las RS



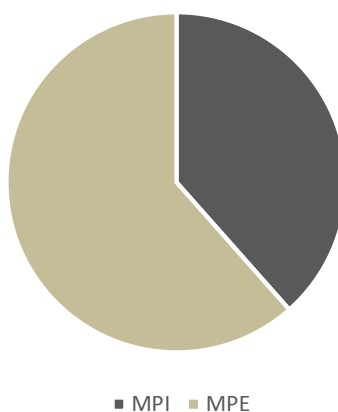
■ IOS ■ IMS ■ INA ■ IMA

Gráfico global de subcategorías de la D



■ DDM ■ IB ■ CUM

Gráfico global de subcategorías de la M

**Figura 22.** Distribución global de las subcategorías.

En primer lugar, presentamos la gráfica correspondiente a las subcategorías del Trabajo Físico. En este gráfico podemos observar el predominio de la CGP, igual que en el análisis global, siendo así el único aspecto semejante. Nos indica que durante el desarrollo de la propuesta se ha producido una buena coordinación grupal, bien en gran grupo o en pequeños grupos, y que ha sido el aspecto más destacado de la categoría del Trabajo Físico. Al darse esta coordinación grupal positiva se están dando también otros aspectos relacionados con otras categorías, porque esto no se hubiera producido si no hubieran existido interacciones entre nuestros alumnos.

Sin embargo, las diferencias que encontramos en esta categoría son que la CRM y el EFP ocupan por igual la segunda posición. En cuanto a la CRM, ha sido destacable ya que desde el principio de la propuesta la mayoría de los alumnos de este grupo captaron el ritmo de la música y realizaron los movimientos acorde con este. También, se ha producido una mejora de coordinación rítmica destacable a medida que las sesiones avanzaban, como se ve en los gráficos siguientes. La EFP nos indica que nuestros alumnos se han implicado físicamente y la sensación producida ha sido positiva

Por otro lado, la MDA no es tan representativa como en el otro grupo, aunque sí que se aprecia en las primeras sesiones debido como en el otro grupo a la facilidad de las chicas por la realización de los movimientos acorde con la música y a la precisión y perfección del movimiento de las chicas en relación con los chicos; aunque esta diferencia se va

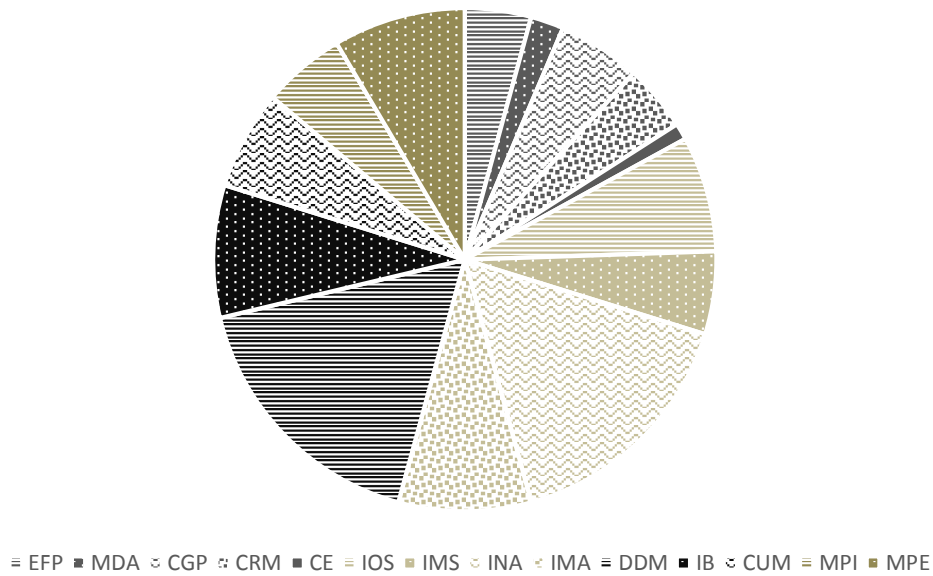
igualando notablemente a lo largo de las sesiones. En última posición encontramos la CE, aspecto que sólo se muestra en este grupo y únicamente en la última sesión, como veremos más adelante.

En segundo lugar, presentamos el gráfico que representa la distribución global de las subcategorías de las Relaciones Sociales. Se diferencia notablemente del gráfico del primer grupo. Podemos observar que debido a las características de este grupo la subcategoría predominante es la INA. Esto nos indica que los alumnos de este grupo han interactuado con compañeros con los que nunca o habitualmente no mantiene relación, con compañeros no afines, e incluso estas nuevas relaciones han podido afianzar nuevas amistades no pensadas hasta entonces. La subcategoría que encontramos en el segundo puesto por predominancia es la IMA ya que nuestros alumnos han seguido manteniendo las relaciones con sus amigos más íntimos a pesar de haber entablado otras interacciones. En el caso de las IOS en este grupo son más abundantes pues no existe una marcada segregación entre chicos y chicas, y varios alumnos tienen como amigo íntimo a otra persona del sexo opuesto. Un escalón por debajo encontramos las IMS, entendiendo que en este grupo las interacciones entre los alumnos no están condicionadas por el sexo de la persona; y que es más notable la diferencia entre las relaciones con amigos que con no amigos.

En tercer lugar, al mostrar el gráfico de la Diversión, observamos que es prácticamente igual al gráfico del análisis global, por lo que los resultados son los mismos. Lo mismo ocurre al observar el gráfico de la Motivación, en el que se cumple lo mismo que en el gráfico global.

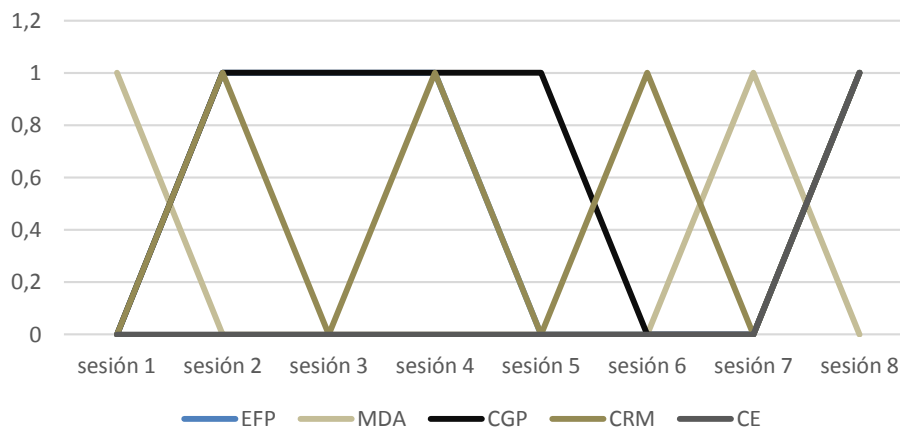
Para concluir con la interpretación de los datos generales de las subcategorías presentamos un gráfico que muestra la distribución global de todas las subcategorías, donde la que mayor predominio tiene es la diversión y disfrute con la música (DDM) seguida de la interacción con nuevas amistades (INA), y donde apenas tiene espacio la coordinación espacial (CE), que como hemos mencionado anteriormente presenta cierta dificultad en nuestros alumnos y que en pocos alumnos se ha visto.

Gráfico global de las subcategorías

**Figura 23.** Distribución de todas las subcategorías.

Realizado el análisis de las subcategorías de manera global, a continuación presentamos el análisis de las subcategorías a lo largo de las sesiones, permitiéndonos observar los cambios y variaciones que han sufrido durante la investigación y dándoles así una interpretación.

Gráfico de las subcategorías del TF por sesiones



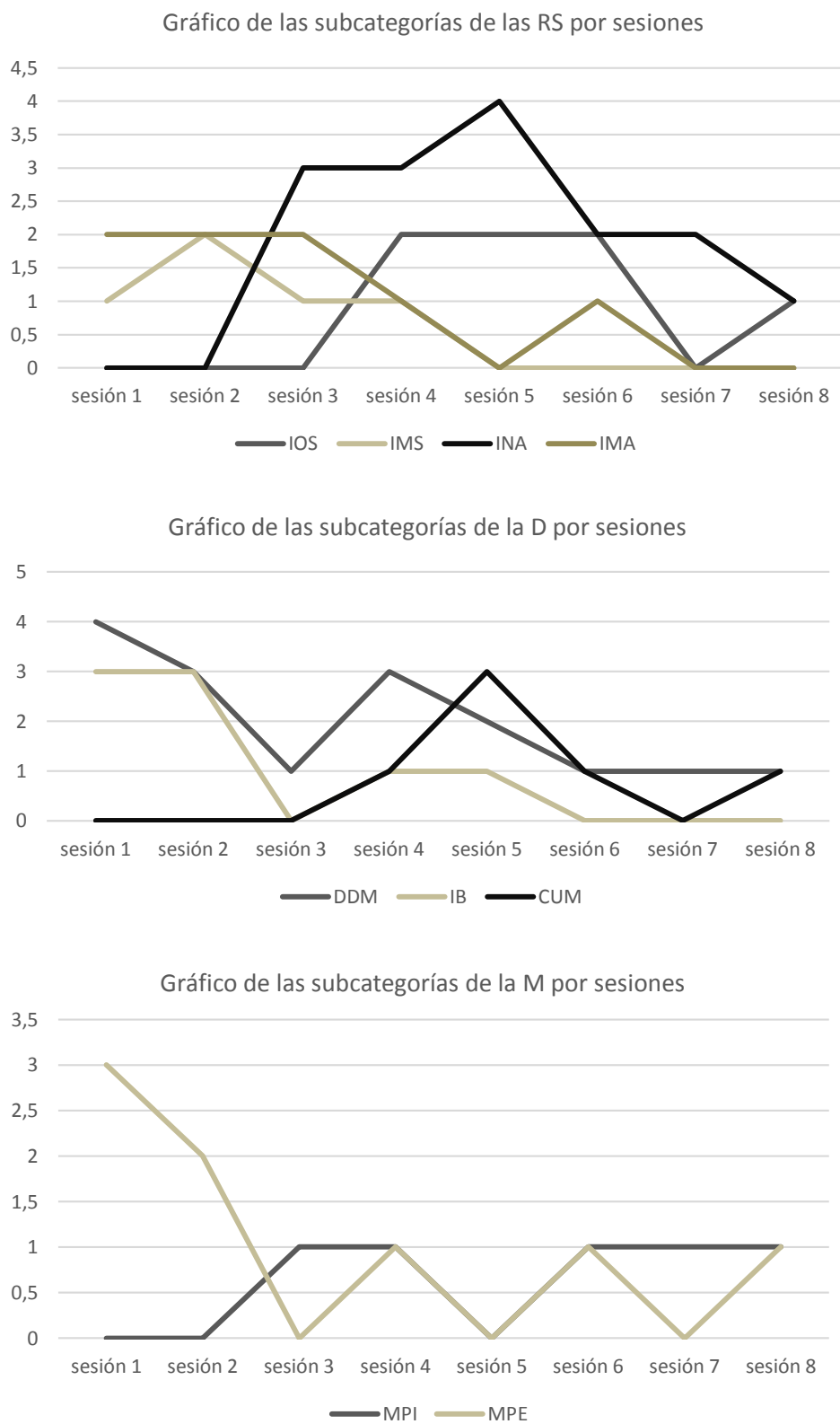


Figura 24. Gráficos de las subcategorías por sesiones.

En primer lugar, dentro de las subcategorías del TF podemos observar que la correspondiente al EFP sufre un aumento de la primera sesión a la segunda y que a partir de aquí sufre un descenso hasta no volver a aparecer en la última sesión. De esto entendemos que el esfuerzo realizado por este grupo y su implicación física ha sido mínima en la mayoría de las sesiones, sobre todo por parte de los chicos. Sin embargo, este esfuerzo físico reaparece en la última sesión indicándonos el interés por hacer la prueba final bien, la motivación por conseguir un buen resultado y las ganas de sentirse orgulloso del trabajo. En cuanto a la MDA dibuja el mismo gráfico que en el análisis global, por lo que extraemos los mismos resultados. Lo mismo ocurre con la CGP, que tras sufrir un altibajo se aprecia en la mayoría de las sesiones, volviendo a resurgir en la última sesión.

Por otro lado la CRM sufre los mismos altibajos que en el análisis global, dándonos a entender que dependiendo del ritmo de la música es más fácil o más difícil para nuestros alumnos seguirlo y que según los movimientos a realizar pasa lo mismo. De aquí, que la mayoría de los grupos en la prueba de la última sesión hayan conseguido una buena coordinación grupal, además de una buena coordinación rítmica. Sin embargo, la CE sólo es visible en la última sesión, ya que durante el desarrollo de las sesiones no se hicieron actividades de cambios espaciales. En esta última sesión varios grupos introdujeron y demostraron una coordinación espacial en sus coreografías.

En segundo lugar, en las subcategorías de las Relaciones Sociales se observa más claramente la evolución que ha tenido cada una de ellas a lo largo de las sesiones y que existen las mayores diferencias respecto al otro grupo. Así, la IOS no aparece hasta la cuarta sesión y sólo está presente en las tres sesiones siguientes y en la última. Aquí se observa, como al principio las interacciones con el otro sexo apenas son notables pero que a medida que avanzan las sesiones aumentan. De este modo, en la última sesión estas interacciones vuelven a aparecer ya que tanto chicos como chicas bailan juntos y en grupos mixtos. No obstante, en cuanto a las IMS podemos observar un descenso progresivo a lo largo del proceso, que no quiere decir que no existan interacciones entre alumnos del mismo sexo sino que tienen más relevancia las interacciones con personas del sexo opuesto.

Por otro lado, se nota una clara diferencia entre la evolución de las INA y las IMA. Mientras una sufre un descenso progresivo la otra sufre un aumento de manera considerable. En las primeras sesiones las relaciones sociales que establecen nuestros alumnos son con sus amigos, sin existir apenas relaciones con personas que no sean sus amigos. Sin embargo, y debido a las diferentes actividades de las sesiones esta situación da un cambio a partir de la tercera sesión, donde las interacciones que más abundan son entre alumnos que apenas habían mantenido relación hasta entonces y donde las relaciones sólo entre amigos va disminuyendo. Esto no quiere decir que nuestros alumnos no interactúen con sus amigos sino que establecen además de estas relaciones otras nuevas y de manera positiva.

En tercer lugar, los resultados obtenidos en el gráfico de la diversión son iguales al gráfico global que las interpretaciones son las mismas, y por lo tanto las interpretaciones son las mismas.

Por último, lo mismo sucede con la Motivación, obtenemos los mismos resultados. Esto quiere decir que en lo referido a estas dos categorías existe una tendencia que nos indica que nuestros alumnos van ganando confianza en sí mismos a la vez que se divierten y consiguiendo así que surja una motivación dentro de ellos, al igual que sucede en el otro grupo.

3. OTROS INSTRUMENTOS QUE NOS PROVEEN DATOS CUALITATIVOS.

Para realizar esta investigación hemos utilizado diferentes instrumentos para recopilar datos cualitativos, los cuales hemos mencionado anteriormente. A continuación, presentamos un análisis de los datos obtenidos en los diferentes instrumentos utilizados.

3.1. Sociogramas.

Este instrumento utilizado nos ayuda a complementar la información anterior. En nuestro caso los sociogramas han sido creados a partir de un cuestionario en el que los alumnos contestaban a las diferentes preguntas a través de nominaciones, es decir, nuestros alumnos contestaron a las preguntas con el nombre de un compañero. Hemos creado dos sociogramas, uno inicial correspondiente al comienzo de la investigación y otro final correspondiente a la finalización de la propuesta, en los cuales cada alumno realiza dos nominaciones. De esta manera, hemos podido establecer las relaciones sociales más representativas entre ellos de manera gráfica, y a su vez podemos observar cambios de amistades en relación al principio y al final.

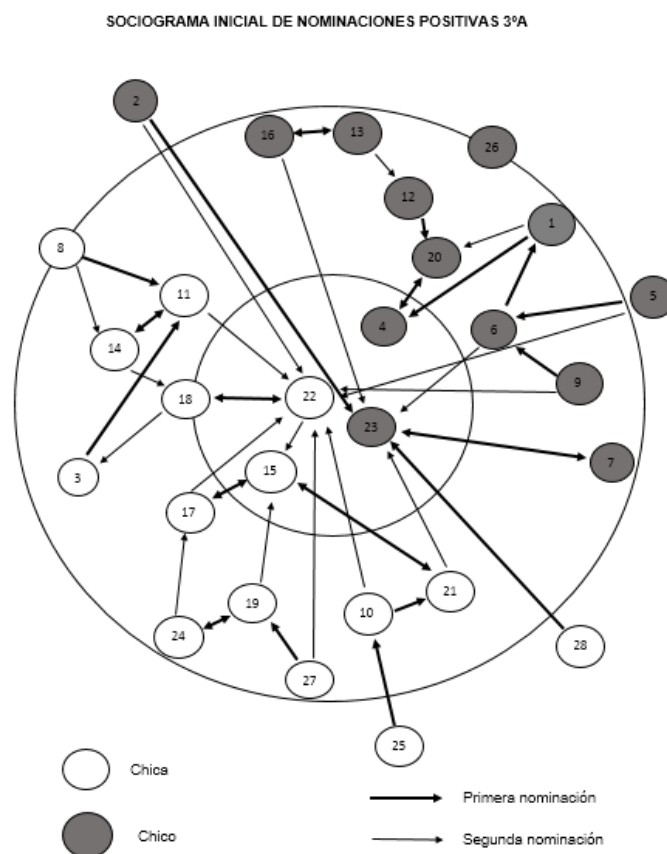
A continuación, realizamos la interpretación de los sociogramas por grupos, primero el grupo correspondiente a 3ºA y posteriormente el grupo de 3ºB de Primaria. Como hemos explicado anteriormente, los sociogramas son representaciones gráficas de las nominaciones recibidas por los sujetos, en donde cada alumno es representado por un círculo que lleva su número de lista y las flechas orientadas indican el sentido de la relación entre dos alumnos. Los círculos grises representan a los chicos y los blancos a las chicas. Las flechas parten del círculo del alumno que ha emitido una nominación y señalan el círculo del alumno nominado. En este caso, los sociogramas corresponden a nominaciones positivas, ya que es lo que nos interesa para nuestro objeto de estudio.

En cada sociograma se observan tres zonas delimitadas por dos circunferencias concéntricas. En el interior de la circunferencia más pequeña, la interior, se representan los sujetos (círculos) que han obtenido la mayor puntuación, el mayor número de nominaciones. La circunferencia exterior representa el límite inferior de las nominaciones positivas. En el exterior de dicha circunferencia se encuentran los sujetos

con ninguna puntuación, los sujetos que no han recibido ninguna nominación. El resto de los alumnos queda situado en el espacio delimitado.

3.1.1. Sociogramas del grupo de 3ªA de Primaria.

Mostramos los dos sociogramas de 3ªA realizados a partir de las nominaciones de los cuestionarios, observando así las relaciones que han permanecido permanentes y las variaciones sufridas a lo largo de la investigación.



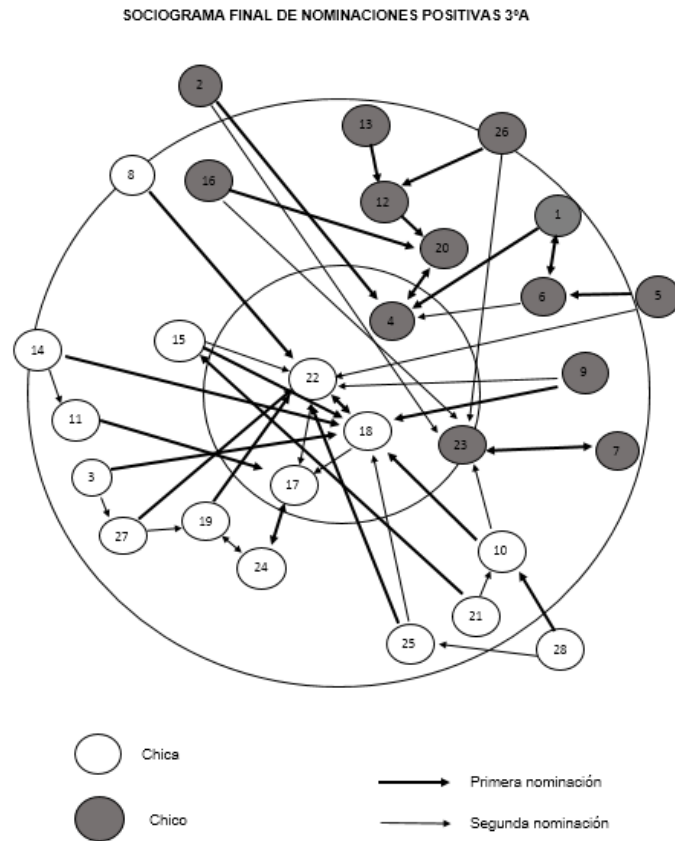


Figura 25. Sociogramas de nominaciones positivas de 3ºA.

En el sociograma inicial observamos a cuatro alumnos que se encuentran dentro de la circunferencia interior, indicándonos así que estos alumnos son los que mayor número de nominaciones han tenido. De estos alumnos son dos los que destacan por encontrarse los más céntricos. Cuatro son los alumnos que se encuentra fuera de la circunferencia exterior, por lo que son los alumnos que no han recibido ninguna nominación por parte de ningún compañero. Los demás alumnos, que han recibido nominaciones, se sitúan en la zona intermedia.

Además, podemos extraer la siguiente información:

- La segregación por sexo está bastante extendida. Tan sólo 5 de las 52 nominaciones emitidas tienen por receptor un compañero de otro sexo (tres de chicos hacia chicas y dos de chicas hacia chicos).

- Todos los alumnos que están el círculo central, los cuatro preferidos (4, 15, 22 y 23) tienen al menos una reciprocidad y reciben como mínimo tres primeras o segundas nominaciones.
- Hay alumnos que tienen una importante posición estratégica, en cuanto que conectan varias redes entre sí o aglutinan un gran número de interacciones (entradas y salidas), por ejemplo: 6,11, 15, 18 y 20.
- Hay cinco alumnos que no reciben ninguna nominación: 2, 5, 8, 25 y 28. Son los alumnos que se encuentra en la periferia de la circunferencia exterior. Curiosamente, cada uno de ellos tiene una tipología sociométrica diferente.
- La mayoría de las reciprocidades recaen o tienen como referente a los cuatro alumnos que ocupan el círculo central.
- Los alumnos 7 y 23 forman una pareja.
- Hay 14 alumnos que no tienen ninguna reciprocidad (siete chicos y siete chicas).

Por otro lado, el segundo sociograma comparte información común con el primero pero también contiene información nueva debido a los cambios provocados por las situaciones producidas durante las sesiones de nuestra propuesta.

Así pues, podemos observar como los alumnos preferidos situados en el interior del círculo central han cambiado, a excepción del 4, el 22, y el 23 que se ha desplazado hacia el límite de este círculo. El alumno 15 por el contrario no ha recibido tantas nominaciones alejándose así del círculo central donde se encontraba al inicio de la investigación. Por otro lado, el 17 y 18 se sitúan dentro del círculo interior habiendo escalando posiciones dentro de las relaciones sociales.

La reciprocidad de los alumnos preferidos se sigue manteniendo, salvo en el caso de los alumnos 15 y 17 que en este último sociograma no establecen ninguna conexión. Otro aspecto que se sigue manteniendo es la segregación por sexo. Esta vez las nominaciones a personas del otro sexo desciende de 5 a 3 (dos chicos y una chica).

En cuanto a los alumnos que se encuentran en el exterior del círculo grande y que no han recibido ninguna nominación se mantienen el 2, 5, 26 y 28. El alumno 25 ha sido nominado por lo que pasa al interior de este círculo, estableciendo así interacciones con otros compañeros. También se produce una variación en relación a los alumnos que

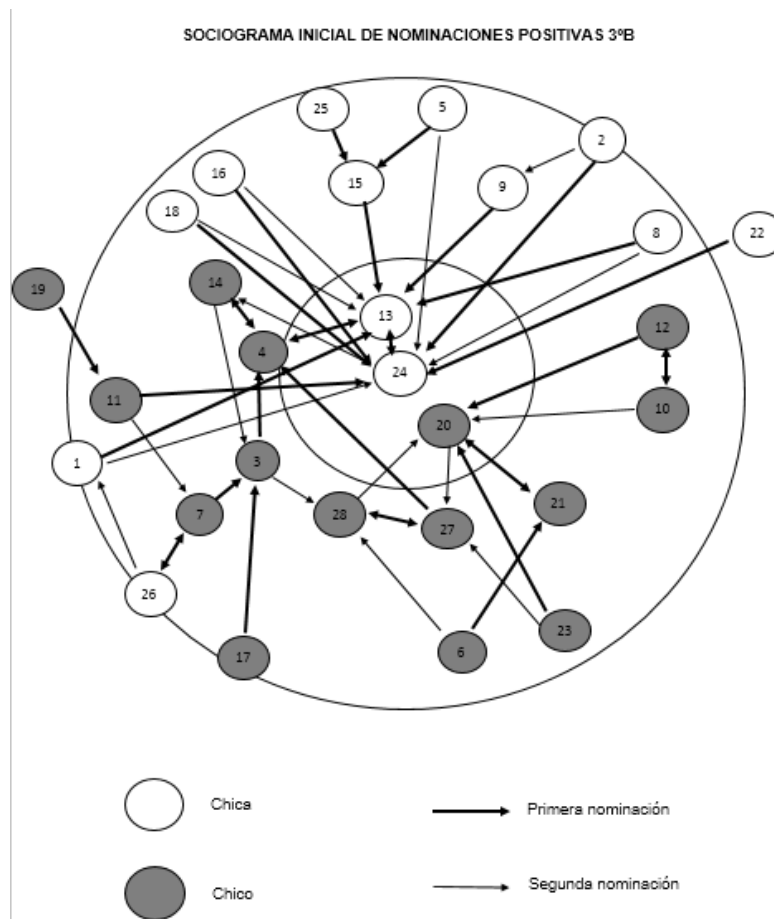
ocupaban una posición estratégica, manteniéndose algunos como el 6, 18 y 20; y ocupando estas posiciones otros nuevos como el 10 y el 12.

En general, se puede observar cambios en las relaciones sociales, pues varios alumnos han cambiado las nominaciones del inicio de la propuesta al final. Así vemos que la pareja del 15 y el 16, teniendo relación recíproca en el primer sociograma en el segundo no guardan ninguna. Lo mismo sucede con alumnos como el 3, el 14, el 17, el 25 o el 27; situados todos en la zona intermedia entre los dos círculos.

En definitiva, las relaciones sociales entre nuestros alumnos han cambiado, aspecto que también es interpretado del mismo modo mediante el sistema de categorías.

3.1.2. Sociogramas del grupo de 3ºB de Primaria.

Mostramos los dos sociogramas de 3ºB realizados a partir de las nominaciones de los cuestionarios, observando así las relaciones que han permanecido permanentes y las variaciones sufridas a lo largo de la investigación.



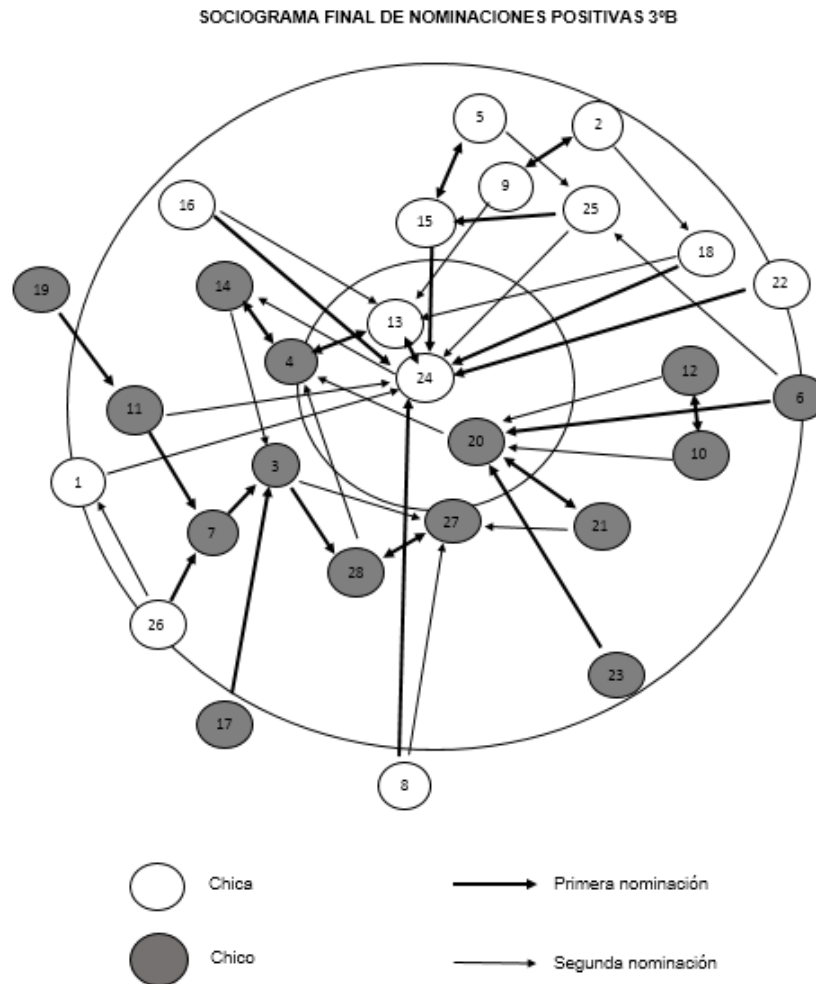


Figura 26. Sociogramas de nominaciones positivas de 3ºB.

En el sociograma inicial son tres los alumnos que se encuentran dentro del círculo interior, indicándonos así que estos alumnos son los que mayor número de nominaciones han tenido. En cambio, son dos los alumnos que se encuentran fuera del círculo exterior, por lo que son los alumnos que no han recibido ninguna nominación por parte de ningún compañero, y que corresponden con los alumnos más rechazados dentro del grupo. Los demás alumnos se sitúan en la zona intermedia.

Del primer sociograma, al igual que como hemos hecho con el otro grupo, también podemos extraer la siguiente información:

- La segregación por sexo no está tan extendida. De hecho, en el sociograma se ven los círculos de los alumnos más mezclados que en el otro grupo, aunque sean

6 las personas que han emitido nominaciones a un compañero de otro sexo (tres de chicos y tres de chicas).

- Todos los alumnos que están el círculo central, los tres preferidos (13, 20 y 24) tienen al menos una reciprocidad y reciben como mínimo tres primeras o segundas nominaciones.
- Hay alumnos que tienen una importante posición estratégica, en cuanto que conectan varias redes entre sí o aglutinan un gran número de interacciones (entradas y salidas), por ejemplo: 3,4 y 15.
- Hay cinco alumnos que no reciben ninguna nominación: 1, 2,17 19, 22 y 26. Son los alumnos que se encuentra en la periferia de la circunferencia exterior. Curiosamente, cada uno de ellos tiene una tipología sociométrica diferente.
- Los alumnos 27 y 28 forman una pareja.
- Hay 17 alumnos que no tienen ninguna reciprocidad (siete chicos y diez chicas).

Por otro lado, el segundo sociograma comparte información común con el primero pero también contiene información nueva debido a los cambios provocados por las situaciones producidas durante las sesiones de nuestra propuesta.

Así pues, podemos observar como los alumnos preferidos situados en el interior del círculo central no han cambiado, manteniéndose el 13, el 20 y el 24. El alumno 17 por el contrario ha recibido más nominaciones acercándose al borde del círculo central junto con el alumno 4.

La reciprocidad de los alumnos preferidos se sigue manteniendo, tal y como se ve en el primer sociograma. Otro aspecto que se sigue manteniendo es la diferenciación por sexo, pero no tan extrema como en el otro grupo.

En cuanto a los alumnos que se encuentran en el exterior del círculo grande y que no han recibido ninguna nominación se mantiene el 19. Los alumnos 8 y 17 pasan al exterior de la circunferencia mayor quedando así entre los alumnos rechazados de la clase. Sin embargo el alumno 22 se acerca al borde de esta circunferencia. También se produce una variación en relación a los alumnos que ocupaban una posición estratégica, manteniéndose el 6, 18 y 20; y ocupando estas posiciones otros nuevos como el 25 y 27.

En general, se puede observar cambios en las relaciones sociales, pues varios alumnos han cambiado las nominaciones del inicio de la propuesta al final. Así vemos que la pareja del 7 y 26, teniendo relación recíproca en el primer sociograma, en el segundo no existe esta relación. Lo mismo sucede con alumnos como el 2, el 6 o el 15; situados todos en la zona intermedia entre los dos círculos.

En definitiva, como ha sucedido en el otro grupo, las relaciones sociales entre nuestros alumnos han cambiado, aspecto que también es interpretado del mismo modo mediante el sistema de categorías.

3.2. Acta de la sesión y plantilla de evaluación.

Las actas de las sesiones y las plantillas de evaluación han servido de refuerzo al diario de campo del maestro para obtener los resultados del sistema de categorías. Los datos que se han obtenido de estos instrumentos nos daban detalles para completar nuestro diario de campo, por lo que no se ha realizado un análisis exclusivo de estos instrumentos sino que los datos obtenidos ya están analizados en el sistema de categorías.

3.3. Coevaluación.

En la última sesión y a modo de valoración de la actividad final de la propuesta: las coreografías grupales, realizamos una Coevaluación por grupos. La coevaluación se realizó de forma separada en las dos clases, y dentro de cada clase cada alumno valoró la actuación de sus compañeros de manera grupal, es decir, cada alumno evaluaba al grupo que bailaba (al conjunto de sus miembros).

3.3.1. Coevaluaciones del grupo de 3ªA de Primaria.

Antes de exponer las interpretaciones mostramos la composición de los cuatro grupos formados en esta clase para que después el análisis sea más fácil de interpretar y quede claro, ya que tenemos el sociograma como referencia a las relaciones de nuestros alumnos.

| GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 | GRUPO 4 |
|-----------|-------------|-----------|-----------|
| Alumno 4 | Alumna 22 | Alumna 11 | Alumno 23 |
| Alumno 20 | Alumno 13 | Alumna 3 | Alumno 7 |
| Alumno 1 | Alumno 2 | Alumno 5 | Alumna 21 |
| Alumno 16 | Alumna 24 | Alumno 9 | Alumno 26 |
| Alumna 18 | Nerea de C. | Alumna 19 | Alumna 25 |
| Alumno 12 | Alumna 8 | Alumna 15 | Alumna 10 |
| Alumno 6 | Alumna 18 | Alumna 14 | Alumna 27 |

Figura 27. Tabla de componentes de grupos coreográficos de 3ºA.

Como vemos, todos los grupos están formados por el mismo número de alumnos y todos los grupos son mixtos. Las coevaluaciones valoraban distintos aspectos de la coreografía, no de los componentes de los grupos. Por eso, es interesante hacer un análisis global de estos datos para ver cómo se ha hecho las valoraciones.

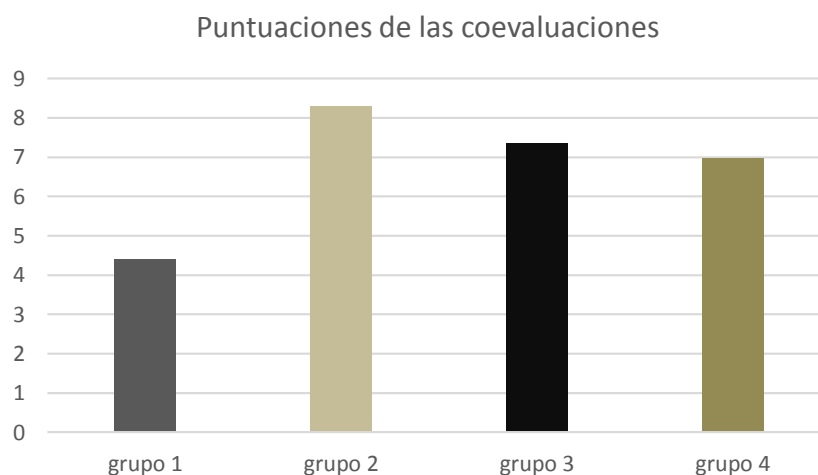


Figura 28. Gráfico de barras de las puntuaciones globales conseguidas por los grupos.

En primer lugar, podemos observar que el grupo 2 es el que mayor puntuación ha conseguido gracias a las valoraciones de los demás alumnos. Este grupo está formado mayoritariamente por chicas. En cambio, el grupo 1 que es el que menor puntuación ha recibido esta formado en su mayoría por chicos. Los grupos 3 y 4 han obtenido puntuaciones más parecidas.

En el grupo 2 se encuentran dos de las alumnas mejor posicionadas en los sociogramas, aspecto que ha podido influir en las valoraciones, aunque la realización de la coreografía cumplía positivamente todos los ítems evaluados.

Por otro lado, si observamos la tabla de valoración por grupos, podemos apreciar a quiénes han puntuado más más alto y por quiénes han sido puntuado más alto, al igual que con la menor puntuación.

| | Mayor puntuación recibida por | Menor puntuación recibida por | Mayor puntuación dada a | Menor puntuación dada a |
|----------------|--|--|--|--|
| Grupo 1 | grupo 2 | grupo 4 | grupo 2 | grupo 3 |
| Grupo 2 | grupo 1 | grupo 3 | grupo 3 | grupo 1 |
| Grupo 3 | grupo 2 | grupo 1 | grupo 2 | grupo 1 |
| Grupo 4 | grupo 1 | grupo 3 | grupo 2 | grupo 1 |

Figura 29. Tabla de puntuaciones por grupos.

El grupo 1 ha recibido la mayor puntuación del grupo 2, al igual que el grupo 2 ha recibido la mayor puntuación del grupo 1. Nos indica que a pesar de la segregación entre chicos y chicas, y la rivalidad entre los miembros de estos grupos han sido objetivos a la hora de valorar. También, observamos que todos los grupos han dado su mayor puntuación al grupo 2 y la menor puntuación al grupo 1, coincidiendo que la dada por el grupo 2 sea la más alta de estas puntuaciones.

3.3.2. Coevaluaciones del grupo de 3ºB de Primaria.

Antes de exponer las interpretaciones mostramos la composición de los cinco grupos formados en esta clase para que después el análisis sea más sencillo de interpretar, ya que tenemos el sociograma como referencia a las relaciones de nuestros alumnos.

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

Figura 30. Tabla de componentes de grupos coreográficos de 3ºB.

Como vemos, todos los grupos están formados por el mismo número de alumnos y todos los grupos son mixtos. Las coevaluaciones valoraban distintos aspectos de la coreografía, no de los componentes de los grupos. Por eso, es interesante hacer un análisis global de estos datos para cómo se ha hecho las valoraciones.

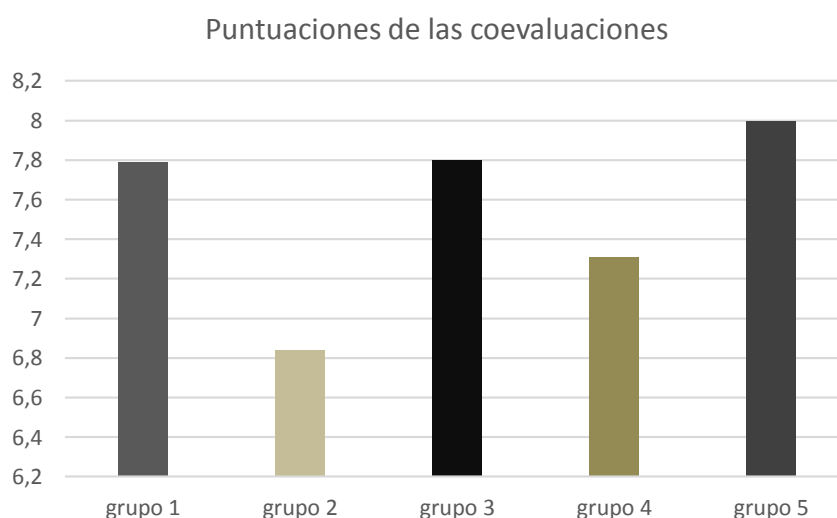


Figura 31. Gráfico de barras de las puntuaciones globales conseguidas por los grupos.

En primer lugar, podemos observar que el grupo 5 es el que mayor puntuación ha conseguido gracias a las valoraciones de los demás alumnos. Este grupo está formado casualmente en su mayoría por los alumnos más rechazados, aquellos que no han recibido nominaciones en el sociograma. En cambio, el grupo 2 que es el que menor puntuación ha recibido también contiene miembros que en el sociograma se sitúan en los bordes del círculo mayor. Los grupos 1 y 3 han obtenido puntuaciones más parecidas; y el grupo 4, formado en su mayoría por chicos, no ha recibido la puntuación más baja, como ha sucedido en la otra clase.

En el grupo 1 se encuentran las dos alumnas mejor posicionadas en los sociogramas, aspecto que ha podido influir en las valoraciones, aunque la realización de la coreografía cumplía positivamente todos los ítems evaluados. Sin embargo, las valoraciones dadas al quinto grupo no han podido ser por amistades sino que han sido puestas por la realización de la coreografía.

Por otro lado, si observamos la tabla de valoración por grupos, podemos apreciar a quiénes han puntuado más más alto y por quiénes han sido puntuado más alto, al igual que con la menor puntuación.

| | Mayor puntuación recibida por | Menor puntuación recibida por | Mayor puntuación dada a | Menor puntuación dada a |
|----------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Grupo 1 | grupo 5 | grupo 3 | grupo 3 | grupo 4 |
| Grupo 2 | grupo 5 | grupo 3 | grupo 5 | grupo 4 |
| Grupo 3 | grupo 1 | grupo 2 | grupo 5 | grupo 2 |
| Grupo 4 | grupo 5 | grupo 1 | grupo 1 | grupo 2 |
| Grupo 5 | grupo 2 | grupo 3 | grupo 1 | grupo 2 |

Figura 32. Tabla de puntuaciones por grupos.

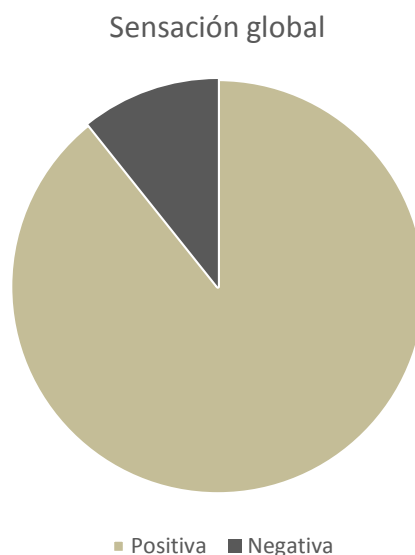
El grupo que ha valorado con las puntuaciones más altas ha sido el grupo 5, dándonos a entender que un posible motivo de estas puntuaciones haya sido por el reconocimiento

social. En cambio, el grupo 3 es el grupo que ha dado las puntuaciones más bajas, y que sólo ha recibido la puntuación más alta por parte de un grupo, el 2. No obstante, el grupo 2 no ha recibido ninguna de las mayores puntuaciones, aunque la mayor puntuación recibida se la haya dado el grupo 5 (coincidiendo con la más baja en relación al resto de puntuaciones dadas a otros grupos); y ha recibido la menor puntuación por parte de tres grupos.

3.4. Cuestionario de satisfacción.

Al igual que las actas de las sesiones y las plantillas de evaluación este instrumento ha servido de refuerzo para corroborar y completar los resultados obtenidos anteriormente.

Además, los resultados obtenidos de estos cuestionarios nos han servido para conocer el nivel de satisfacción general de todos nuestros alumnos, así como sus sensaciones a lo largo de la investigación, las razones de estas sensaciones y un balance sobre las relaciones sociales experimentadas.



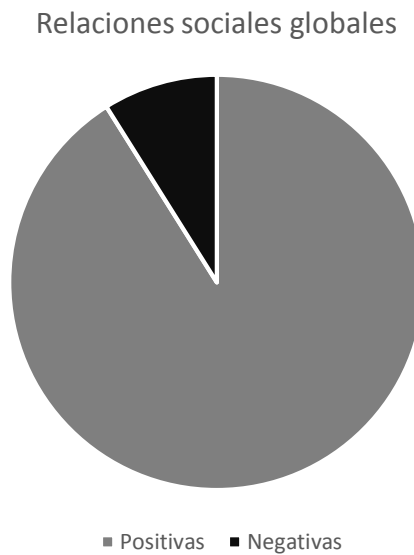


Figura 33. Nivel de satisfacción global y de relaciones sociales.

Como podemos observar el nivel de satisfacción ha sido notablemente positivo, al igual que las relaciones sociales establecidas durante el desarrollo de la propuesta.

Sin embargo, si analizamos los datos diferenciando entre los dos grupos (3ªA y 3ªB) obtenemos resultados ligeramente distintos en cada grupo.

3.4.1. Cuestionario de satisfacción en 3ªA de Primaria.

Los resultados globales obtenidos de este grupo son positivos, tanto en la sensación global de la investigación como en las relaciones sociales, en las que el total del alumnado las ha valorado positivamente.



Figura 34. Nivel de satisfacción global y de relaciones sociales en 3ºA.

A continuación, mostramos los resultados de las razones de estas sensaciones globales, tanto de las sensaciones positivas como de las negativas.

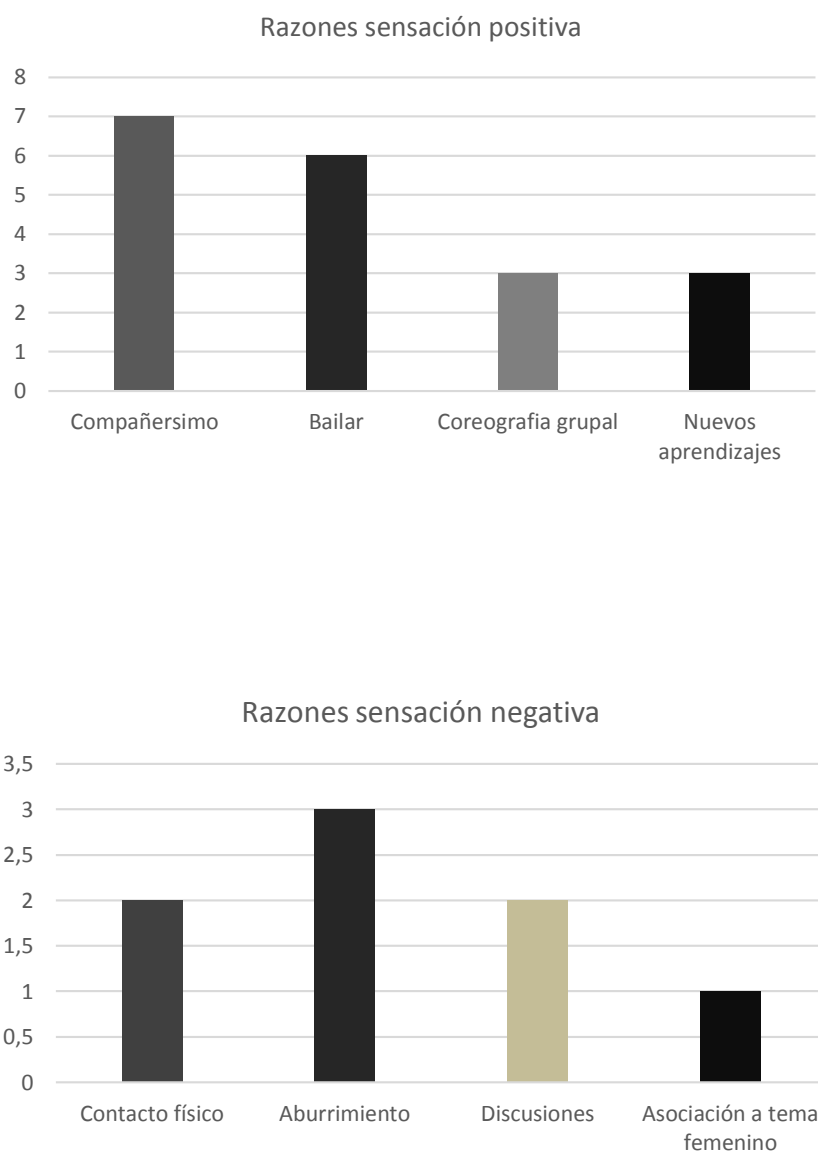


Figura 35. Razones de las diferentes sensaciones en 3ªA.

En primer lugar, podemos observar como la razón principal de la sensación positiva es el compañerismo, el entablar amistades, estar con los compañeros y trabajar con ellos. Seguido encontramos el baile, un motivo que ha fomentado un ambiente de alegría y diversión. Unos puestos por debajo, la coreografía grupal y los nuevos aprendizajes son motivos importantes en la creación de esta sensación positiva. Todo esto ha propiciado para que se den unas buenas relaciones sociales.

Por otro lado, existen diversos motivos que han creado una sensación negativa en parte de nuestros alumnos. La razón principal es el aburrimiento, registrado únicamente en nuestros alumnos masculinos, y que lo podemos relacionar con el hecho de que

asociaban el aeróbic a un tema de chicas. Estos motivos, junto con pequeñas discusiones surgidas durante las sesiones (que no han afectado a las relaciones sociales globales) y el hecho de tener que mantener un contacto físico son los responsables de la pequeña porción de sensación negativa del gráfico anterior.

3.4.2. Cuestionario de satisfacción en 3ºB de Primaria.

Los resultados globales obtenidos de este grupo son positivos, tanto en la sensación global de la investigación como en las relaciones sociales.

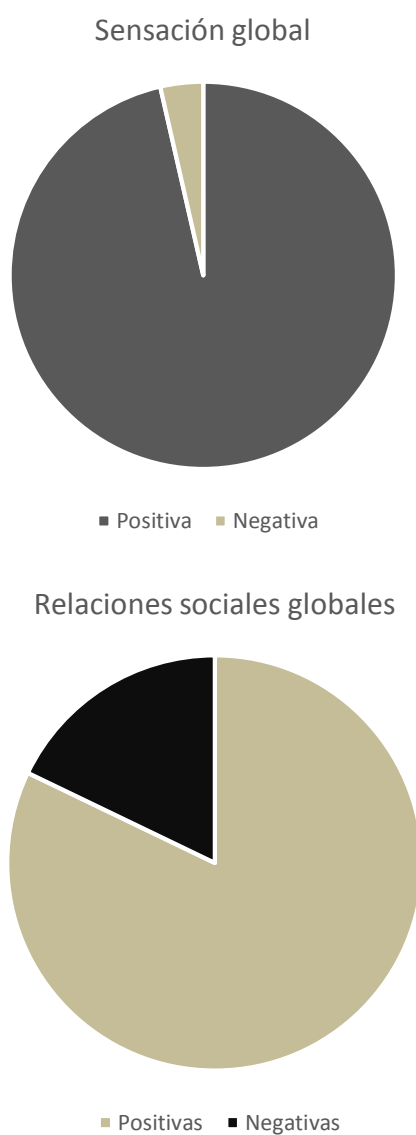


Figura 36. Nivel de satisfacción global y de relaciones sociales en 3ºB.

A continuación, mostramos los resultados de las razones de estas sensaciones globales, tanto de las sensaciones positivas como de las negativas.

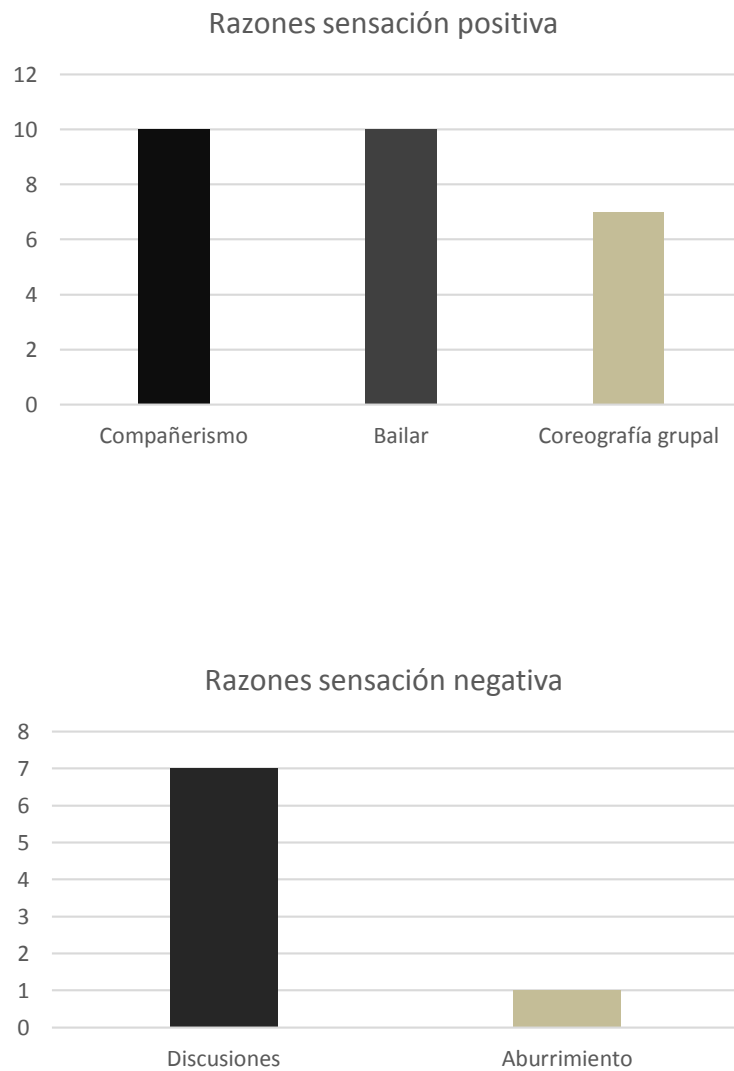


Figura 37. Razones de las diferentes sensaciones en 3ºB.

En primer lugar, podemos observar como el compañerismo y el baile comparten el puesto por la razón principal de la sensación positiva. Tanto entablar amistades, estar con los compañeros y trabajar con ellos, y un ambiente de alegría y diversión son motivos importantes en esta investigación. Un puesto por debajo la coreografía grupal ocupa un lugar importante en la creación de esta sensación global positiva.

Por otro lado, existen diversos motivos que han creado una sensación negativa en parte de nuestros alumnos y unas malas relaciones sociales. La razón principal son las discusiones. En este grupo las discusiones han influido en las interacciones entre nuestros alumnos dando como resultado malas sensaciones. También, el aburrimiento juega un papel importante siendo el segundo y último motivo de la formación de estas sensaciones, aunque éste sólo haya influido en las sensaciones y no en las relaciones sociales.

3.5. Test de autoimagen.

A través del test de autoimagen realizado a nuestros alumnos podemos conocer la imagen que ellos tienen de sí mismos y comprender mejor los resultados obtenidos con los instrumentos anteriores, además del sistema de categorías. Fue realizado a mediados de la propuesta, obteniendo así la autoimagen general que tienen nuestros alumnos durante la investigación. Observaremos primero los resultados del primer grupo, 3ºA, y seguido los resultados del segundo grupo, 3ºB.

3.5.1. Resultados test de autoimagen de 3ºA de Primaria.

A continuación, presentamos la tabla con los resultados en la que podemos ver que la mayoría de los alumnos de este grupo tiene una imagen buena o aceptable de ellos mismos, mientras que tres alumnos tienen una mala imagen de ellos mismos. Los diferentes niveles se establecen de la siguiente manera:

- Entre 25 y 29 tienes una IMAGEN EXCELENTE de ti.
- Entre 30 y 40 tienes una BUENA IMAGEN de ti.
- Entre 41 y 59 tienes una IMAGEN DE TI NORMAL, ACEPTABLE.
- Por encima de 60, tienes MALA IMAGEN DE TI.

En este caso, los alumnos que se han acercado a los límites de estas puntuaciones los hemos valorado según el siguiente nivel, ya que nos da una idea más clara de los alumnos que podrían presentar problemas en relación a su autoconcepto físico.

| RESULTADOS AUTOIMAGEN | | |
|-----------------------|----|--------------------------------|
| Alumno 1 | 55 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 2 | 58 | Mala imagen de ti |
| Alumno 3 | 52 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 4 | 55 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 5 | 43 | Buena imagen de ti |
| Alumno 6 | 48 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 7 | 51 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 8 | 49 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 9 | 42 | Buena imagen de ti |
| Alumno 10 | 58 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 11 | 54 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 12 | 53 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 13 | 51 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 14 | 53 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 15 | 47 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 16 | 46 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 17 | 48 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 18 | 42 | Buena imagen de ti |
| Alumno 19 | 55 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 20 | 52 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 21 | 54 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 22 | 52 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 23 | 56 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 24 | 46 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 25 | 58 | Mala imagen de ti |
| Alumno 26 | 46 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 27 | 44 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 28 | 59 | Mala imagen de ti |

Figura 38. Resultado test de autoimagen de 3ºA.

En primer lugar, ninguno de nuestros alumnos tiene una excelente imagen de ellos mismos. La autoimagen y el autoconcepto en general a estas edades aún no se han afianzado y está en continuo cambio, lo que nos podría explicar que ninguno tenga esta imagen de sí mismo.

Por otro lado, los alumnos con una mala imagen de ellos mismos se corresponden con los alumnos que en el sociograma se encuentran en el exterior del círculo mayor, aquellos que no recibieron nominaciones y por tanto apenas tienen interacciones con sus compañeros.

Sin embargo, los alumnos que han obtenido una buena imagen de ellos mismos tienen características personal distintas, pues encontramos a una de las alumnas preferidas dentro del sociograma, a un alumno rechazado (correspondiente al exterior del sociograma) y a un alumno que no destaca ni por una cosa ni por la otra.

3.5.2. Resultados test de autoimagen de 3ªB de Primaria.

A continuación, presentamos la tabla con los resultados en la que podemos ver que la mayoría de los alumnos de este grupo tiene una imagen buena o aceptable de ellos mismos, mientras que cuatro alumnos tienen una mala imagen de ellos mismos. Los diferentes niveles se establecen de la misma manera que en el otro grupo, los alumnos que se han acercado a los límites de estas puntuaciones los hemos valorado según el siguiente nivel.

| RESULTADOS AUTOIMAGEN | | |
|------------------------------|----|--------------------------------|
| Alumno 1 | 44 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 2 | 58 | Mala imagen de ti |
| Alumno 3 | 50 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 4 | 49 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 5 | 45 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 6 | 57 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 7 | 52 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 8 | 43 | Buena imagen de ti |
| Alumno 9 | 50 | Imagen de ti normal, aceptable |

| | | |
|-----------|----|--------------------------------|
| Alumno 10 | 40 | Buena imagen de ti |
| Alumno 11 | 47 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 12 | 62 | Mala imagen de ti |
| Alumno 13 | 48 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 14 | 56 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 15 | 52 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 16 | 49 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 17 | 49 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 18 | 51 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 19 | 61 | Mala imagen de ti |
| Alumno 20 | 52 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 21 | 53 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 22 | 51 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 23 | 57 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 24 | 51 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 25 | 49 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 26 | 59 | Mala imagen de ti |
| Alumno 27 | 49 | Imagen de ti normal, aceptable |
| Alumno 28 | 53 | Imagen de ti normal, aceptable |

Figura 39. Resultados de autoimagen de 3ºB.

En primer lugar, ninguno de nuestros alumnos tiene una excelente imagen de ellos mismos, lo mismo que en el otro grupo. La autoimagen y el autoconcepto en general a estas edades aún no se han afianzado y está en continuo cambio, lo que nos podría explicar que ninguno tenga esta imagen de sí mismo.

Por otro lado, los alumnos con una mala imagen de ellos mismos se corresponden con los alumnos que se encuentran en el exterior o en el borde del círculo mayor del sociograma, aquellos que no recibieron nominaciones y por tanto apenas tienen interacciones con sus compañeros; a excepción de alumno 12 que no se encuentra en esta posición. Además, en estos alumnos, especialmente en las chicas, el aspecto corporal juega un papel muy importante en esta situación.

Sin embargo, los dos alumnos que han obtenido una buena imagen de ellos mismos tienen características personal distintas. Uno de los alumnos no recibe nominaciones y por tanto se sitúa en el exterior del círculo mayor del sociograma. Esta alumna apenas interactúa con sus compañeros pero tampoco eso le influye en cuanto a su imagen, y no es hábil motrizmente. El otro alumno tampoco mantiene muchas interacciones pero sí que tiene una relación recíproca, y además es hábil motrizmente.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

A la hora de presentar las conclusiones optamos por intentar responder a partir de la información obtenido de nuestro análisis de datos. Todos los comentarios aquí expuestos se refieren exclusivamente a nuestros alumnos del tercer curso de Educación Primaria, pudiendo extrapolarse únicamente a otros colectivos semejantes a la muestra utilizada en este estudio. Así pues, hemos llegado a las siguientes conclusiones.

Desde el punto de vista motriz, las chicas presentan mejores habilidades en el aeróbic, respondiendo de manera positiva a los ritmos de la música y ejecutando de forma más precisa las diferentes técnicas del aeróbic. Del mismo modo, un grupo reducido del sexo masculino nos ha sorprendido presentando esta habilidad desde el comienzo de la propuesta. Esto quiere decir que la habilidad para el baile no es un aspecto exclusivo en el género femenino sino que es un aspecto condicionado socialmente, en el que en la mayoría de los casos las personas del género masculino no se integran.

Desde el punto de vista social hemos podido extraer diferentes conclusiones referentes a distintos aspectos analizados en nuestra investigación.

A estas edades la segregación sexista está muy marcada, limitando en muchos casos las interacciones sociales a personas del mismo sexo. Cambiar esta situación no es tarea fácil pero con la apropiada intervención en el tiempo necesario se pueden conseguir grandes progresos, además de mejorar la calidad de las relaciones. Sin embargo, en un periodo breve, llevando a cabo las actividades adecuadas, creando un ambiente de disfrute y de compañerismo y motivando a los alumnos nos acercamos más a este gran progreso, pues el número de interacciones entre personas de distintos sexo ha aumentado y han sido de manera positiva.

Por otro lado, las relaciones sociales están en continuo cambio. Aunque existan relaciones establecidas, éstas pueden variar o afianzarse más según las situaciones y contextos en los que nos encontremos. Ante una situación con un ambiente propenso a la interacción entre compañeros como es el baile y en un espacio apropiado como es el aula de Educación Física, los alumnos tienden a establecer nuevas relaciones sociales y a afianzar las relaciones ya establecidas. Estas interacciones no siempre, aunque sí en mayoría, son positivas sino que también surgen conflictos que se resuelven mediante el

diálogo y la buena comunicación. Las nuevas relaciones no se producen desde el primer día que dos personas tienen contacto sino que a través de realizar varias actividades juntos, conociéndose y ganando confianza éstas se van construyendo.

Los alumnos que se encuentran en una situación social inferior; es decir, que no tienen amigos, se encuentran en la periferia de los sociogramas y que les cuesta establecer interacciones positivas, son las personas que aun teniendo contacto y realizando actividades conjuntas con sus compañeros no establecen relaciones sociales sólidas, y la mayoría de las veces no reciben reciprocidad. Pero aunque esta realidad se da en nuestras aulas si seguimos trabajando a través de la danza conseguiremos que nuestros alumnos tengan relaciones sociales positivas y que ninguno de ellos se encuentre en la periferia del sociograma.

Por tanto, en este sentido se ha producido un cambio respecto a nuestro objeto de estudio. La danza, en nuestro caso el aeróbic, ha influido positivamente en las relaciones sociales de nuestros alumnos.

Desde el punto de vista del disfrute, la diversión juega un papel muy importante en relación al objeto de estudio y en el desarrollo de todos los aspectos investigados. Gracias al ambiente creado por la música el desarrollo de las actividades se realiza satisfactoriamente y los alumnos están más abiertos a nuevas experiencias. También, a través de la utilización de la música en las actividades los alumnos ganan confianza en ellos mismos y en los demás, porque aprenden a verse tal y como son, sin prejuicios y comparten un medio de comunicación común: el propio cuerpo. Este aspecto afecta por igual a chicos y a chicas, en los cuales la seguridad en ellos mismos y la confianza están en plena evolución.

Por otro lado, crear una motivación desde el principio de una propuesta es fundamental para que los alumnos se impliquen significativamente. Con la motivación adecuada los alumnos tienen predisposición ante las actividades. Además, que el profesor transmita esa motivación provoca en los alumnos que al cabo de varias sesiones la motivación salga de ellos.

En definitiva, todos los aspectos investigados están interrelacionados ya que se influyen unos en los otros. Que se produzca una determinada situación no se debe únicamente a un factor sino a varios que a su vez están relacionados.

Por último, en cuanto a la autoimagen, las personas más apartadas socialmente son las que tienen una autoimagen peor. El tener esta imagen de ellos mismo influye sobre el resto de aspectos, como las relaciones sociales. El alumno que tiene una mala imagen de sí mismo tiene una falta de confianza y seguridad que hace que sus habilidades sociales sean malas. De este modo, apenas establece interacciones y éstas no suelen durar en el tiempo.

Por tanto, en cuanto a este aspecto no hemos conseguido cambios en nuestra investigación. La autoimagen se va desarrollando poco a poco a lo largo de nuestra vida por lo que en este periodo limitado de investigación no hemos podido observar cambios en ésta. Sin embargo, si la propuesta hubiera seguido se habría conseguido una mejora en la autoimagen de los alumnos.

En general, parte de nuestro objeto de estudio, el correspondiente al autoconcepto social de nuestros alumnos ha mejorado ligeramente por los motivos ya mencionados. En cambio, en la autoimagen no hemos podido observar cambios; aunque en una intervención más larga se conseguirían grandes mejoras a través del baile.

Finalmente, a modo de continuación de la investigación, proponemos una nueva línea de investigación centrada únicamente en la mejora de la autoimagen. Esta nueva investigación deberá llevarse a cabo en un periodo de tiempo más prolongado y utilizando instrumentos que recojan datos sólo de este aspecto. De esta manera, podremos observar las variaciones que se producen y cómo mejora la autoimagen de nuestros alumnos.

REFERENCIAS

- Acuña, I. (1997). *Estrategias metodológicas para el análisis semiológico de la Danza: el caso YU'PA*, 50,.22-31.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona, España: Grao.
- Anguera, M. T. (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona, España: P.P.U.
- Anguera, M. T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Barcelona, España: P.P.U.
- Arnal, J.; Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa, fundamentos metodología*. Barcelona, España: Labor.
- Batalha, A.; y Xarez, L. (1999). *Sistemática da Danca I. Projecto taxonómico*. Lisboa, Portugal: Facultad de Motricidad Humana.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ceac.
- Camerino, O. (1995). *Integració metodológica en la investigació de l'Eduació física*. Catalunya, España: Recerna, INEFC.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona, España: INDE.
- Catalina, J.; Fraile, A., y Martín, L.J. (2009). El autoconcepto físico en la Educación Primaria. *La revista de Psicología del International Journal of Developmental and Educational Phycology*, 4, 143-152.
- Cava. M.J.; y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, USA: Plenum Press.
- Diéguez, J (2000). *Aerobic*. Barcelona, España: INDE. Recuperado de: http://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=krv6PSx2OOAC&oi=fnd&pg=PA5&dq=aer%C3%B3bic+&ots=ihdsFeL3cG&sig=O0_OYCGcuUfvGLZTMZjZEn d2nlk#v=onepage&q=aer%C3%B3bic&f=false
- Erikson, F. (1986). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. C. La investigación en la enseñanza II .Métodos Cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós.

- Fierro, A. (2004). *Salud mental, personalidad sana, madurez personal*. España: Eudemon. (Ponencia en el Congreso Internacional de Psicología).
- Fox, K. R. (1988). *The self-esteem complex and youth fitness*. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- García Cantó, E.; y García López, A. (2011). El autoconcepto y la práctica de actividad física en Primaria. Trances, *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 3(2),187-200.
- Gil, J y Rodríguez, G. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga), España: Aljibe.
- González, M.C.; y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, España: EUNSA.
- González-Pienda, J.A. (1993): *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico*. Oviedo, España: Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J.A. (1996): *El estudiante: Variables personales*. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, España: Síntesis.
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1992): Características estructurales y psicométricas del "Self Description Questionnaire I". *Revista de Psicopedagogía*, 6-7, 133-168.
- González- Pienda, J.A; Núñez, J.C.; González, S.; y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271- 289.
- González- Pienda, J. A.; Núñez, J.C.; González- Pumariega, S.; Álvarez, L.; Rocés, C.; García, M.; González, P.; Cabanach, R.G.; y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), 548- 556.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid, España: EOS.

- Goñi, E.; e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 199-208.
- Leese, S; y Packer, M (1982). *Manual de Danza*. Madrid, España: Ed. Edaf.
- Markova, I. (1987): *Knowledge of the self through interaction*. En K. Yardley y T. Honess (Eds): *Self and identity: Psychosocial perspectives*. Gran Bretaña: John Wiley and Sons.
- Markus, H., Smith, J. y Moreland, R.L. (1985): Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Marsh, H. W. y Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relation to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 45-55.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPF)*. Tesis doctoral. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Núñez, J.C. (1992): *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. (Disertación doctoral no publicada) Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Núñez, J.C.; González- Pienda, J.A.; García, M.; González- Pumariega, S.; Roces, C.; Álvarez, L.; y González, M^a.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97- 109.
- Olivera, J. (1999). *Del sentimiento acrobático de la vida (del cuerpo)*. Apunt. INEFC, 56.
- Padilla, C. (2001). *Comunicación no verbal: propuestas de danza*. En Curso de Formación del Profesorado de Enseñanza Primaria, UIMP Santander, España: en vías de publicación.
- Padilla, C.; y Hermoso, Y. (2003). *Siglo XXI: Perspectivas de la Danza en la Escuela*, 18, 9-20. Universidad de Cádiz, Cádiz, España: Tavira.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With the Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being. *Social Indicators Research*, 28, 1-20.

- Richards G. E. (1988). *Physical Self-Concept Scale*. Sydney, Australia: Australian Outward Bound Foundation.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona, España: Ed. Mirador.
- Royce, J.R. y Powell, A. (1983): Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes. *Englewood Cliffs*. NJ, USA: Prentice-hall.
- Ruiz Pérez, L. M. (2000). *Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial*. *Apuntes, Educación física y Deportiva*, 60, 20-25.
- Sanz de Acedo, M.L. (2012). *Psicología. Individuo y medio social*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Saura, P. (1995). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas: estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Segal, Z. (1988): Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. *Psychological Bulletin*, 103, 147-162.
- Tilinng (1992). *La escuela y sus profesores*. Valencia, España: U. Valencia.
- Villa, A.; y Auzmendi, Elena. (1999). *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Walker, A. (1993). *Les Attitudes face au vieillissement: principaux resultats d'une enquete de l'Eurobarometre*. Luxembourg: Office des Publications Officielles des Commuantes europeennes.
- Willem, L. (1985). La danse dans l'éducation. Un enrichissement o une mode ?, *9* (4), 5-12.
- Zulaika, L.M. (2008). *Mejora del autoconcepto desde el área de Educación Física*. Instituto vasco de Educación Física, País Vasco, España. Departamento de enseñanza y Métodos de la actividad física.

ANEXOS

Los documentos que aparecen en varios Anexos que a continuación presentamos, resultan una ampliación de aquellas partes de la investigación que han servido para la recogida de datos, así como para su análisis. Presentamos los distintos modelos de la documentación requerida, y aquellos que no contienen información que pone en peligro la confidencialidad de los alumnos se presentan completados. También mostramos la propuesta didáctica llevada a cabo y en la que se ha basado la investigación.

ANEXO I

Propuesta didáctica: ¡Bailemos juntos!

Curso: Tercero de Primaria (Segundo ciclo)

Edad: entre 8 y 9 años.

A continuación mostramos la propuesta didáctica que se ha llevado a cabo para la investigación.



Segundo ciclo de Primaria

Área: Educación Física

Andrea Lanz Valencia

ÍNDICE

| | |
|--|--------------|
| 1. Unidad didáctica..... | 2-3 |
| 1.1. Objetivos Generales de la UD..... | 2 |
| 1.2. Contenidos a desarrollar en la UD con ajuste al ciclo..... | 2 |
| 1.3. Relación de los objetivos didácticos de la UD con los contenidos didácticos de la UD..... | 2-3 |
| 1.4. Competencias básicas..... | 3 |
| 2. Secuenciación y temporalización de la UD..... | 3 |
| 3. Criterios de evaluación..... | 4 |
| 3.1. Que..... | 4 |
| 3.2. Como..... | 4 |
| 3.3. Cuando evaluar..... | 4 |
| 4. Principios metodológicos..... | 5 |
| 4.1. Metodología..... | 5 |
| 4.2. Espacios y Materiales..... | 5 |
| 4.3. Atención a la diversidad..... | 5 |
| 5. Sesiones de la unidad didáctica..... | 6-18 |
| Sesión 1..... | 6-7 |
| Sesión 2..... | 8-9 |
| Sesión 3..... | 10-11 |
| Sesión 4..... | 12-13 |
| Sesión 5..... | 14-15 |
| Sesión 6..... | 16 |
| Sesión 7..... | 17 |
| Sesión 8..... | 18 |
| 6. Anexos..... | 19-22 |

UNIDAD DIDÁCTICA

1. Unidad didáctica.

1.1. Objetivos Generales de la UD.

- Crear una coreografía en pequeños grupos.
- Utilizar correctamente la técnica y los pasos aprendidos para la creación de una coreografía.
- Valorar el baile como medio de relación con los demás.
- Utilizar la cooperación para conseguir objetivos comunes.
- Conocer la técnica y diferentes pasos de aeróbic.
- Participar en actividades comunes compartiendo proyectos, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones.

1.2. Contenidos a desarrollar en la UD con ajuste al ciclo.

- Técnica y pasos del aerobio.
- Trabajo cooperativo.
- Formas y posibilidades del movimiento.
- Control motor y dominio corporal.
- Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales y ejecución de bailes y coreografías simples.
- Creación de una sencilla coreografía con los pasos aprendidos.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal.
- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás.
- Valoración y respeto de las diferencias en el modo de expresarse.

1.3. Relación de los objetivos didácticos de la UD con los contenidos didácticos de la UD.

| Objetivos didácticos | Contenidos didácticos |
|---|--|
| Conocer la técnica y diferentes pasos de aeróbic. | Técnica y pasos del aerobio. |
| | Formas y posibilidades del movimiento. |
| Crear una coreografía en pequeños grupos. | Creación de una sencilla coreografía con los pasos aprendidos. |
| Utilizar correctamente la técnica y los pasos aprendidos para la creación de una coreografía. | Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales y ejecución de bailes y coreografías simples. |

| | |
|---|---|
| | Control motor y dominio corporal. |
| Utilizar la cooperación para conseguir objetivos comunes. | Trabajo cooperativo. |
| Valorar el baile como medio de relación con los demás. | Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás. |
| | Valoración y respeto de las diferencias en el modo de expresarse. |
| Participar en actividades comunes compartiendo proyectos, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones. | Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. |

1.4. Competencias básicas.

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

2. Secuenciación y temporalización de la UD.

Esta UD se enmarca en el tercer trimestre del tercer curso de Primaria. Este es un buen momento para trabajar diversos aspectos de la expresión corporal a través de la danza, concretamente mediante el aeróbic; ya que durante el curso han desarrollado diferentes habilidades motrices básicas así como han mejorado las aptitudes físicas, los componentes perceptivos y han adquirido una buena orientación espacio temporal y coordinación motora, que les servirá para llevar a cabo esta UD más fácilmente y con más eficacia y resultados positivos.

La UD consta de 8 sesiones que se llevarán a cabo ininterrumpidamente en el mes de abril (abarcando varios días de mayo si fuera necesario). Primero se trabajará con una serie de clases magistrales para que los alumnos aprendan e interioricen la técnica y los diferentes pasos del aeróbic y culminará con la creación libre en pequeños grupos de una coreografía aplicando lo aprendido durante las primeras sesiones.

3. Criterios de evaluación.

3.1. Que.

- Capacidad de trabajo en grupo, muestra de respeto y colaboración hacia los compañeros y profesor.
- Creación de una coreografía en grupos.
- Conocimiento de distintos pasos de aeróbic.
- Capacidad de resolver conflictos mediante el diálogo y la cooperación.
- Capacidad de una correcta ejecución de los movimientos (pasos del aeróbic).

3.2. Como.

a) Métodos de observación directa:

- Notas de campo: coger notas directamente durante las actividades, ideas que sean sugerentes, actitudes, problemas...es una buena estrategia para valorar los conceptos y los procedimientos con los que trabajan los alumnos.
- Plantillas de evaluación: nos permite valorar diferentes aspectos a evaluar que se den en común en todas las sesiones: ritmo, comportamiento, interacción entre ellos, escucha y atención, etc.; y coger observaciones en cuanto a la conducta y actitud de los alumnos.(Anexo 1)
- Acta de la sesión: en estas actas se anotan los puntos fuertes o positivos de la sesión así como los negativos o los aspectos a cambiar. También se anotan diferentes cambios y adaptaciones en consecuencia del calendario escolar, la conducta de los alumnos o diferentes imprevistos que surjan. (Anexo 2)

b) Métodos de observación indirectos:

- Cuestionario final a los alumnos: mediante una serie de preguntas que los alumnos tendrán que responder individualmente podremos tener constancia de cómo se han sentido durante el desarrollo de la UD, qué aspectos positivos y negativos se han encontrado, cómo ha sido la relación con los demás y con el grupo, cómo se han visto a ellos mismos...(Anexo 3)

3.3. Cuando evaluar.

- Evaluación continua. Las diferentes herramientas de evaluación que vamos a utilizar nos permiten llevar a cabo una evaluación que sea continua, permitiéndonos intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje en el caso que se requiera, puesto que el objetivo es aprender, no evaluar.
- Coreografía final. La sencilla coreografía creada en grupos servirá para hacernos una idea del trabajo durante las sesiones, del esfuerzo y de la implicación de los alumnos en la creación de ésta. También será reflejo de las relaciones sociales establecidas dentro del grupo.

4. Principios metodológicos.

4.1. Metodología.

Variaremos la metodología a lo largo de las sesiones de la unidad didáctica.

Mando directo: el alumnado reproduce un modelo y ejecutan todos de forma uniforme a la vez el movimiento. Lo podemos ver reflejado en las clases magistrales de aeróbic de las sesiones 1, 2, 3 y 4.

Libre exploración: se fomenta la creatividad, espontaneidad y el trabajo en grupo mediante diversas actividades que se desarrollan en todas las sesiones, ya sea en el calentamiento o en la parte principal de la sesión.

4.2. Espacios y Materiales.

Las sesiones se desarrollaran en el polideportivo y los materiales necesarios son: música y reproductor, y para algunos calentamiento aros.

4.3. Atención a la diversidad.

Las actividades y la organización de la clase podrán variar dependiendo de las necesidades de cada alumno.

5. Sesiones de la unidad didáctica.

SESIÓN 1

Materiales: música y reproductor

Duración: 50 min

| | | |
|------------------------|--|---|
| PARTE INICIAL | <p>Explicación teórica del contenido que vamos a desarrollar en la UD: explicación teórica básica de la base del aeróbic y sus técnicas.</p> <p>Calentamiento: -Tres vueltas al patio corriendo y sin pausas.</p> <p>-Música y baile libre siguiendo el ritmo por parejas para desinhibirse. Al dar palmada se cambia de pareja.</p> | 15 min |
| PARTE PRINCIPAL | | 25 min |
| TAREA DIDÁCTICA 1 | <p>Clase magistral aeróbic: coreografía de cuatro frases de 8 tiempos. Comenzamos con pasos sencillos para que los aprendan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brazo extendido hacia arriba (alternando brazo derecho e izquierdo) - Brazo extendido al medio (alternando brazo derecho e izquierdo) - Giro de brazo (alternando brazo derecho e izquierdo) - Uve - Pierna al culo (alternando pierna derecha e izquierda) - Rodilla delante (alternando rodilla derecha e izquierda) - Rodilla abajo (alternando rodilla derecha e izquierda) - Marcha hacia delante - Marcha hacia atrás <p><i>(Dibujos orientativos anexos)</i></p> | <p>15 min</p> <p>Los alumnos se colocan en dos filas. A mitad de la actividad se cambian de posición las filas.</p> |
| TAREA DIDÁCTICA 2 | Tras haber aprendido estos pasos básicos de aeróbic, cinco alumnos de clase se colocan delante formando una | 10 min |

| | | |
|--------------------|--|--------|
| | fila y el resto de alumnos tienen que seguirles. El profesor les da las indicaciones de los pasos, ellos las llevan a cabo al ritmo de la música y el resto les sigue. | |
| PARTE FINAL | VUELTA A LA CALMA Extendemos brazos hacia arriba, los bajamos a la cabeza. Agachamos con las manos apoyadas en la nuca. Cabeza estirada hacia un lado, luego hacia el otro. Brazos estirado hacia adelante con manos juntas, brazos estirados hacia atrás con manos juntas, y soltamos todas las extremidades. Vamos a cambiar camisetas. | 10 min |

SESIÓN 2

Materiales: música y reproductor

Duración: 50 min

| | | |
|------------------------|--|--|
| PARTE INICIAL | <p>Calentamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tres vueltas al patio corriendo y sin pausas. -Música y baile libre siguiendo el ritmo por parejas para desinhibirse. Al cambiar el tipo de música (rock and roll, pop, salsa...) se cambia de pareja. | 10 min |
| PARTE PRINCIPAL | | 30 min |
| TAREA DIDÁCTICA 1 | <p>Clase magistral aeróbic: coreografía de cuatro frases de 8 tiempos. Comenzamos con pasos sencillos para que los aprendan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brazo extendido hacia arriba (alternando brazo derecho e izquierdo) - Brazo extendido al medio (alternando brazo derecho e izquierdo) - Giro de brazo (alternando brazo derecho e izquierdo) - Uve - Pierna al culo (alternando pierna derecha e izquierda) - Rodilla delante (alternando rodilla derecha e izquierda) - Rodilla abajo (alternando rodilla derecha e izquierda) - Marcha hacia delante - Marcha hacia atrás <p>En esta sesión añadimos cuatro pasos nuevos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A - Caja - Ángel - Mambo (hacia la derecha y hacia la izquierda) <p><i>(Dibujos orientativos anexos)</i></p> | <p>20 min</p> <p>Los alumnos se colocan en dos filas.</p> <p>A mitad de la actividad se cambian de posición las filas.</p> |
| TAREA DIDÁCTICA 2 | Tras haber aprendido estos pasos básicos de aeróbic, 5 alumnos de clase | 10 min |

| | | |
|--------------------|--|---------------|
| | se colocan delante formando una fila y el resto de alumnos tienen que seguirles. La profesora les da las indicaciones de los pasos, ellos las llevan a cabo al ritmo de la música y el resto les sigue. | |
| PARTE FINAL | VUELTA A LA CALMA Extendemos brazos hacia arriba, los bajamos a la cabeza. Agachamos con las manos apoyadas en la nuca. Cabeza estirada hacia un lado, luego hacia el otro. Brazos estirado hacia adelante con manos juntas, brazos estirados hacia atrás con manos juntas, y soltamos todas las extremidades. Vamos a cambiar camisetas. | 10 min |

SESIÓN 3

Materiales: música y reproductor, y aros

Duración: 50 min

| | | |
|--------------------------|--|--------|
| PARTE INICIAL | <p>Calentamiento:</p> <p>-Tres vueltas al patio corriendo y sin pausas.</p> <p>-“<i>Los aros musicales</i>”</p> <p>Se reparten aros por la superficie del polideportivo de tal manera que haya siempre dos aros menos que alumnos. Cuando la música deje de sonar deberán desplazarse al interior de un aro. Mientras la música suene tienen que bailar al ritmo de ésta. Cada vez se quedarán 2 alumnos sin aro, que en vez de eliminarse deberán meterse en los aros de sus compañeros. Así, cuando queden pocos aros tendrán que colaborar para caber varias personas en el mismo aro.</p> | 10 min |
| PARTE PRINCIPAL | | 30 min |
| TAREA DIDÁCTICA 1 | <p>Clase magistral aeróbic: coreografía de cuatro frases de 8 tiempos. Los alumnos se colocan en dos filas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brazo extendido hacia arriba (alternando brazo derecho e izquierdo) - Brazo extendido al medio (alternando brazo derecho e izquierdo) - Giro de brazo (alternando brazo derecho e izquierdo) - Uve - Pierna al culo (alternando pierna derecha e izquierda) - Rodilla delante (alternando rodilla derecha e izquierda) - Rodilla abajo (alternando rodilla derecha e izquierda) - Marcha hacia delante - Marcha hacia atrás - A - Caja - Ángel - Mambo (hacia la derecha y hacia la izquierda) | 20 min |

| | | |
|--------------------------|---|--|
| | <p>Añadimos en esta sesión: mambo chachachá (hacia la derecha y hacia la izquierda)</p> <p><i>(Dibujos orientativos anexos)</i></p> | |
| TAREA DIDÁCTICA 2 | <p>Tras haber aprendido los pasos básicos de aeróbic, los alumnos se colocan por parejas aleatorias (uno de la primera fila con uno de la segunda según toque) uno en frente del otro. Tendrán que realizar los pasos de manera que queden a modo de espejo. La profesora marcará los pasos y ellos los harán al ritmo de la música.</p> | <p>10 min</p> <p>Irán cambiando de parejas sin repetir nunca el mismo compañero.</p> |
| PARTE FINAL | <p>VUELTA A LA CALMA</p> <p>Extendemos brazos hacia arriba, los bajamos a la cabeza. Agachamos con las manos apoyadas en la nuca. Cabeza estirada hacia un lado, luego hacia el otro. Brazos estirado hacia adelante con manos juntas, brazos estirados hacia atrás con manos juntas, y soltamos todas las extremidades.</p> <p>Vamos a cambiar camisetas.</p> | <p>10 min</p> |

SESIÓN 4

Materiales: música y reproductor, e instrumentos: claves, panderetas...

Duración: 50 min

| | | |
|------------------------|---|--------|
| PARTE INICIAL | <p>Calentamiento:</p> <p>-Tres vueltas al patio corriendo y sin pausas.</p> <p>-“<i>La estatua inquieta</i>”: Al ritmo de diferentes instrumentos (panderetas, claves, palmas...) los alumnos deberán ir saltando y bailando por el polideportivo hasta que éstos paren. Cuando el sonido rítmico deje de sonar todos los alumnos deberán quedarse quietos y aquel que se mueva pasará a ser el inspector. Cuando varios alumnos sean inspectores deberán hacer reír al resto de compañeros para que así estos se muevan y pierdan el juego. Gana aquel que tras varias veces sigue siendo estatua.</p> | 10 min |
| PARTE PRINCIPAL | | 30 min |
| TAREA DIDÁCTICA 1 | <p>Clase magistral aeróbic: coreografía de cuatro frases de 8 tiempos. Los alumnos se colocan en tres filas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brazo extendido hacia arriba (alternando brazo derecho e izquierdo) - Brazo extendido al medio (alternando brazo derecho e izquierdo) - Giro de brazo (alternando brazo derecho e izquierdo) - Uve - Pierna al culo (alternando pierna derecha e izquierda) - Rodilla delante (alternando rodilla derecha e izquierda) - Rodilla abajo (alternando rodilla derecha e izquierda) - Marcha hacia delante - Marcha hacia atrás - A - Caja - Ángel - Mambo (hacia la derecha y hacia la izquierda) | 20 min |

| | | |
|-------------------|--|--------|
| | - Mambo con chachachá (hacia la derecha y hacia la izquierda) | |
| TAREA DIDÁCTICA 2 | <p>Tras haber interiorizado los pasos, los alumnos se colocan por parejas como quieran uno en frente del otro. Tendrán que realizar los pasos de manera que queden a modo de espejo y agarrados de la mano. Irán realizando los distintos pasos aprendidos a su libre elección.</p> <p>Después, cada pareja tendrá que pasar por el pasillo que formarán el resto de parejas bailando aeróbic como ellos quieran, y el resto les mirará y aplaudirá a su paso.</p> | 10 min |
| PARTE FINAL | <p>VUELTA A LA CALMA</p> <p>Extendemos brazos hacia arriba, los bajamos a la cabeza. Agachamos con las manos apoyadas en la nuca. Cabeza estirada hacia un lado, luego hacia el otro. Brazos estirado hacia adelante con manos juntas, brazos estirados hacia atrás con manos juntas, y soltamos todas las extremidades.</p> <p>Vamos a cambiar camisetas.</p> | 10 min |

SESIÓN 5

Materiales: música y reproductor

Duración: 50 min

| | | |
|------------------------|--|--|
| PARTE INICIAL | Calentamiento: -Tres vueltas al patio corriendo y sin pausas. | 5 min |
| PARTE PRINCIPAL | | 35 min |
| TAREA DIDÁCTICA 1 | Clase de aeróbic. Los alumnos se colocan en tres filas. Repasan los pasos aprendidos en las sesiones anteriores. | 10min |
| TAREA DIDÁCTICA 2 | -“ <i>Director de orquesta</i> ”: Un alumno se aparta del círculo donde el resto permanece de pie. Durante su ausencia se designa a un participante que dirija los movimientos de la canción. Los movimientos tienen que ser los pasos de aeróbic aprendidos hasta ahora o alguno nuevo que se les ocurra (añadiendo palmadas, realizando giros...) El alumno debe adivinar quién es el director de la orquesta, pues ha de ser este quien inicie siempre el cambio de movimientos. Cuando lo adivina, se cambian los papeles y el director se aleja para que se designe uno nuevo. | 10 min Se colocan formando un círculo. El alumno que adivina se coloca en el centro. |
| TAREA DIDÁCTICA 3 | -“ <i>Música del mundo</i> ”: Los alumnos se colocan por parejas. Sonarán diferentes tipos de música de los distintos continentes y los alumnos tendrán que bailar y representar la música que esté sonando. Se hará una o dos rondas donde todos bailarán todas las músicas que suenen, y una o dos siguientes rondas donde se irán seleccionando a las parejas para que se coloquen delante del resto de compañeros y representen un tipo de música. Todos los alumnos tendrán que bailar frente al resto, y mientras observan a sus compañeros pueden imitarlos bailando. | 15 min El profesor seleccionará a la pareja que se coloque delante según el orden que decida y le asignará la música que decida, teniendo en cuenta las características de los alumnos. |

| | | |
|--------------------|--|--------|
| PARTE FINAL | VUELTA A LA CALMA Extendemos brazos hacia arriba, los bajamos a la cabeza. Agachamos con las manos apoyadas en la nuca. Cabeza estirada hacia un lado, luego hacia el otro. Brazos estirado hacia adelante con manos juntas, brazos estirados hacia atrás con manos juntas, y soltamos todas las extremidades. Vamos a cambiar camisetas. | 10 min |
|--------------------|--|--------|

SESIÓN 6

Materiales: música y reproductor

Duración: 50 min

| | | |
|------------------------|--|---|
| PARTE INICIAL | Calentamiento: -Tres vueltas al patio corriendo y sin pausas. | 5 min |
| PARTE PRINCIPAL | | 35 min |
| TAREA DIDÁCTICA 1 | Repaso de los pasos básicos del aeróbic. Hacemos una puesta en común con los alumnos y realizando a la vez los pasos que van diciendo. | 10 min |
| TAREA DIDÁCTICA 2 | “Bailemos juntos”: Los alumnos se colocarán en parejas (las parejas tienen que ser mixtas: chico-chica). Cada pareja tendrá que imitar los pasos de baile que haga el profesor (siempre pasos en los que haya contacto físico). | 7min |
| TAREA DIDÁCTICA 3 | Formación de los pequeños grupos para el baile. Los grupos serán de 6-7 personas. La formación de los grupos será libre (ellos decidirán como formar los grupos) salvo que tendrán que cumplir un requisito: ser mixtos. | 5 min |
| TAREA DIDÁCTICA 4 | Creación y preparación en pequeños grupos de la coreografía final. Utilizarán las técnicas aprendidas. | 13 min La música se les proporcionará. |
| PARTE FINAL | VUELTA A LA CALMA Extendemos brazos hacia arriba, los bajamos a la cabeza. Agachamos con las manos apoyadas en la nuca. Cabeza estirada hacia un lado, luego hacia el otro. Brazos estirado hacia adelante con manos juntas, brazos estirados hacia atrás con manos juntas, y soltamos todas las extremidades. Vamos a cambiar camisetas. | 10 min |

SESIÓN 7

Materiales: música y reproductor

Duración: 50 min

| | | |
|------------------------|--|--------|
| PARTE INICIAL | Calentamiento: -Tres vueltas al patio corriendo y sin pausas. | 5 min |
| PARTE PRINCIPAL | | 35 min |
| TAREA DIDÁCTICA | Creación y preparación en pequeños grupos de la coreografía final. | 35 min |
| PARTE FINAL | VUELTA A LA CALMA Extendemos brazos hacia arriba, los bajamos a la cabeza. Agachamos con las manos apoyadas en la nuca. Cabeza estirada hacia un lado, luego hacia el otro. Brazos estirado hacia adelante con manos juntas, brazos estirados hacia atrás con manos juntas, y soltamos todas las extremidades. Vamos a cambiar camisetas. | 10 min |

SESIÓN 8

Materiales: música y reproductor

Duración: 50 min

| | | |
|------------------------|--|--------|
| PARTE INICIAL | Calentamiento: -Tres vueltas al patio corriendo y sin pausas. | 5 min |
| PARTE PRINCIPAL | | 35 min |
| TAREA DIDÁCTICA | Exposición de las coreografías en grupos. El resto de alumnos se pondrá detrás e intentará seguir al grupo que está exponiendo su baile. | 35 min |
| PARTE FINAL | VUELTA A LA CALMA Extendemos brazos hacia arriba, los bajamos a la cabeza. Agachamos con las manos apoyadas en la nuca. Cabeza estirada hacia un lado, luego hacia el otro. Brazos estirado hacia adelante con manos juntas, brazos estirados hacia atrás con manos juntas, y soltamos todas las extremidades. Vamos a cambiar camisetas. | 10 min |

6. Anexos.

6.1. Anexo 1: Plantilla de evaluación.

| Fecha: | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Aspectos a evaluar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ritmo de la clase | | | | | |
| Se comportan adecuadamente con los compañeros y la maestra | | | | | |
| Interactúan entre ellos | | | | | |
| Escucha y atención | | | | | |
| Se consigue un clima de relajación al final de la sesión | | | | | |
| Esfuerzo físico | | | | | |
| Se consigue crear un clima de motivación | | | | | |
| Se consigue crear una danza grupal | | | | | |
| Coordinación ritmo-movimiento | | | | | |

6.2. Anexo 2: Acta de la sesión.

| DECISIONES ADOPTADAS Y REAJUSTES | |
|--|------------------------------|
| 1. EXPLICACION ESCUETA DE LA SESIÓN | |
| | |
| DECISIONES ADOPTADAS Y REAJUSTES | |
| | |
| NUEVOS TEMAS SURGIDOS ASPECTOS QUE HEMOS HECHO BIEN | TAREAS ASPECTOS A MEJORAR |
| | |

En PAMPLONA a de 2014

Fdo. _____

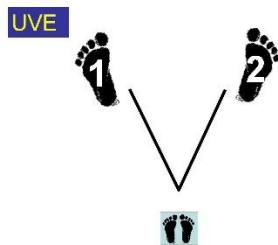
6.4. Anexo 4: Figuras orientativas de los pasos de aeróbic.

A continuación, dos vídeos orientativos con los pasos básicos del aeróbic explicados de manera sencilla. Los pasos que aparecen en los vídeos son los que se utilizan en esta UD, y aparte se explican más pasos que sirven para una posible ampliación. Los vídeos también explican las tres partes de una sesión de aeróbic.

- <https://www.youtube.com/watch?v=5ZFIQwbBzDQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=pHozqMipS-s>

También se añade la lista con los nombres de los pasos para que sea más sencilla su identificación, y varios dibujos aclaratorios en algunos de ellos.

- Brazo extendido hacia arriba
- Brazo extendido al medio =brazo diagonal
- Giro de brazo
- Uve

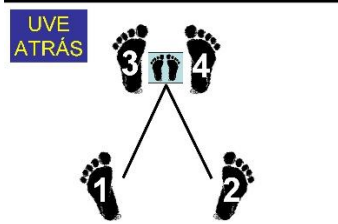


- Pierna al culo = talones
- Rodilla delante
- Rodilla abajo
- Marcha

PASO MARCHA



- A (Uve atrás)



- Caja (cruzado estático)



- Ángel
- Mambo
- Mambo chachachá

ANEXO II

Sistema de categorías

A continuación aparece el sistema de categoría diferenciando cada categoría por un color. Seguido, se muestra las tablas que ha servido para realizar los gráficos y el análisis de los resultados.

| SISTEMA DE CATEGORÍAS | |
|--------------------------------------|------------|
| TRABAJO FÍSICO | |
| Esfuerzo físico positivo | EFP |
| Habilidad motriz destacada en chicas | MDA |
| Coordinación grupal positiva | CGP |
| Coordinación, ritmo y movimiento | CRM |
| Coordinación espacial | CE |
| RELACIONES SOCIALES | |
| Interacción con el otro sexo | IOS |
| Interacción mismo sexo | IMS |
| Interacción nuevas amistades | INA |
| Interacción mismas amistades | IMA |
| DIVERSIÓN | |
| Diversión y disfrute con música | DDM |
| Incomodidad al bailar | IB |
| Comodidad con uno mismo | CUM |
| MOTIVACIÓN | |
| Motivación personal intrínseca | MPI |
| Motivación personal extrínseca | MPE |

| | | DIARIO DE CAMPO DE LA MAESTRA | | | | | | | | |
|------|-----|--------------------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| | | SISTEMA DE CATEGORÍAS DE 3ª PRIMARIA | | | | | | | | |
| | | SESIÓN 1 | SESIÓN 2 | SESIÓN 3 | SESIÓN 4 | SESIÓN 5 | SESIÓN 6 | SESIÓN 7 | SESIÓN 8 | |
| T.F. | EFP | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| | MDA | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | CGP | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | CRM | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | CE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 2 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 11 |
| R.S. | IOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| | IMS | 2 | 2 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 10 |
| | INA | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 8 |
| | IMA | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | | 4 | 4 | 0 | 5 | 6 | 4 | 1 | 2 | 26 |
| D | DDM | 3 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| | IB | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| | CUM | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| | | 5 | 5 | 0 | 3 | 5 | 2 | 1 | 2 | 23 |
| M | MPI | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | MPE | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 |
| | | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 9 |
| | | 13 | 13 | 0 | 12 | 12 | 8 | 3 | 8 | |

| | | SISTEMA DE CATEGORÍAS DE 3ªB PRIMARIA | | | | | | | | |
|------|-----|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | | SESIÓN 1 | SESIÓN 2 | SESIÓN 3 | SESIÓN 4 | SESIÓN 5 | SESIÓN 6 | SESIÓN 7 | SESIÓN 8 | |
| T.F. | EFP | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | MDA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| | CGP | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| | CRM | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| | CE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 4 | 16 |
| R.S. | IOS | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 7 |
| | IMS | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | INA | 0 | 0 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 15 |
| | IMA | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 8 |
| | | 3 | 4 | 6 | 7 | 6 | 5 | 2 | 2 | 35 |
| D | DDM | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| | IB | 3 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| | CUM | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 | 6 |
| | | 7 | 6 | 1 | 5 | 6 | 2 | 1 | 2 | 30 |
| M | MPI | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| | MPE | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 8 |
| | | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 13 |
| | | 14 | 15 | 10 | 17 | 13 | 10 | 5 | 10 | |

| | | DIARIO DE CAMPO DE LA MAESTRA | | | | | | | | |
|------|-----|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | | SISTEMA DE CATEGORÍAS DE 3ª PRIMARIA | | | | | | | | |
| | | SESIÓN 1 | SESIÓN 2 | SESIÓN 3 | SESIÓN 4 | SESIÓN 5 | SESIÓN 6 | SESIÓN 7 | SESIÓN 8 | |
| T.F. | EFP | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 |
| | MDA | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| | CGP | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 9 |
| | CRM | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 6 |
| | CE | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | 3 | 6 | 2 | 5 | 2 | 2 | 1 | 6 | 27 |
| R.S. | IOS | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 2 | 0 | 2 | 10 |
| | IMS | 3 | 4 | 1 | 4 | 1 | 2 | 0 | 0 | 15 |
| | INA | 0 | 0 | 3 | 4 | 7 | 4 | 3 | 2 | 23 |
| | IMA | 4 | 4 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 13 |
| | | 7 | 8 | 6 | 12 | 12 | 9 | 3 | 4 | 61 |
| D | DDM | 7 | 6 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 28 |
| | IB | 5 | 5 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| | CUM | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 2 | 0 | 2 | 10 |
| | | 12 | 11 | 1 | 8 | 11 | 4 | 2 | 4 | 53 |
| M | MPI | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 8 |
| | MPE | 5 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 14 |
| | | 5 | 3 | 1 | 4 | 0 | 3 | 2 | 4 | 22 |
| | | 27 | 28 | 10 | 29 | 25 | 18 | 8 | 18 | |

ANEXO III

Diario de campo del maestro

En el diario de campo se divide en tres partes: una descriptiva de la sesión, otra valorativa y otra de juicio de valor. Cada una está marcada con un color de letra distinto. La parte descriptiva está en letra verde, la parte valorativa en marrón y a de juicio en morado.

Por otro lado, en el diario están marcadas las oraciones o párrafos correspondientes a las diferentes categorías y subcategorías de nuestro sistema de categorías. Cada categoría está marcada con un color diferente y subrayando la frase. Los colores correspondientes a cada categoría son los mismos que aparecen en la tabla del anexo anterior.

DIARIO DE CAMPO

SESIÓN 1

3ºA→

Al inicio de la sesión les expliqué a los alumnos en qué consistía la UD que íbamos a desarrollar las próximas semanas. Les explique qué íbamos a trabajar el aeróbic, que al principio iban a ser unas clases dirigidas para que aprendiesen las técnicas básicas del aeróbic, que más adelante iban a hacer ejercicios más interactivos y que para concluir la UD tenían que crear y diseñar en pequeños grupos una coreografía de aeróbic y exponerla al resto de compañeros.

Una vez explicado esto, hicieron su calentamiento diario (todas las clases de EF hacen el mismo calentamiento para crear así una rutina en los alumnos): correr tres vueltas alrededor del patio; y pasamos a hacer un juego de desinhibición. Los alumnos se ponen en parejas y bailan al ritmo de la música para desinhibirse, perder vergüenza... Cuando se de una palmada se cambia de pareja.

Seguido pasamos a una clase magistral de aeróbic, donde los alumnos se colocan en filas detrás de la profesora y mía y nos siguen en los pasos que hacemos. Empezamos con las técnicas básicas. Una vez que los alumnos han aprendido los pasos selecciono a 5 alumnos para que se coloquen delante y sean ellos los que guían al resto (como si fuesen los profesores). Así, sigo trabajando que pierdan la vergüenza, que tengan iniciativa.

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

Cuando les comenté el tema de la UD a la mayoría de los chicos no les gustó nada pero a las chicas sí. Los chicos decían que era una cosa de chicas y que a ellas se les daba mejor. (MDA)

Al poner la música los alumnos empezaron a bailar (DDM) y se motivaron al escucharla. (MPE). Puse una música con canciones dance actuales ya que son muy pegadizas y rítmicas. La música fue acertada porque a los alumnos les gustó y me dijeron que preferían ese tipo de música a una infantil. (DDM)

Sin embargo, al tener que ponerse por parejas se cortaron más (IB) y buscaron a su "amigo" para que fuera su pareja (IMA). No se mezclaron chicos y chicas, así que hicimos un cambio y puse yo las parejas. La interacción con compañeros del otro sexo o con compañeros con los que no tenían trato era escasa. (IMS).

Al ser una clase muy numerosa tuve problemas para controlar la gestión pero finalmente se llevó a cabo sin problemas.

En la clase magistral, los alumnos se dividieron en dos filas por orden de lista y se diferenciaban, por ejemplo, los espacios en la misma fila entre chicos y chicas (IMS) o entre compañeros que no tenían mucho trato. (IMA)

Todos los alumnos hicieron la actividad y la siguieron (con más o menos dificultad). La coordinación no fue muy buena, ya que era algo nuevo para ellos, aunque para las chicas era más sencillo y lo hacían mejor (MDA).

A la hora de colocarse delante para que los demás compañeros les siguiesen los 5 alumnos sentían vergüenza y no querían colocarse delante (IB). Pero al final se colocaron y una vez que empezó la música y empezaron a bailar se olvidaron de la vergüenza. El resto de compañeros se rieron al principio de los 5 porque les tocó delante pero cuando se pusieron a seguir sus pasos concentrados y copiando lo que hacían sus 5 compañeros. En este caso, no iban coordinados con la música ya que estaban más pendientes de hacer el paso bien que de la música.

Creo que se divertieron en esta sesión una vez que empezaron a bailar y ver que todos los compañeros bailaban (DDM). La motivación les vino al oír la música ya que cuando

les expliqué la UD sólo algunas chicas se alegraron y mostraron predisposición con el tema (MPE).

3ºB→

Al inicio de la sesión les expliqué a los alumnos en qué consistía la UD que íbamos a desarrollar las próximas semanas. Les explique qué íbamos a trabajar el aeróbic, que al principio iban a ser unas clases dirigidas para que aprendiesen las técnicas básicas del aeróbic, que más adelante iban a hacer ejercicios más interactivos y que para concluir la UD tenían que crear y diseñar en pequeños grupos una coreografía de aeróbic y exponerla al resto de compañeros.

Una vez explicado esto, hicieron su calentamiento diario (todas las clases de EF hacen el mismo calentamiento para crear así una rutina en los alumnos): correr tres vueltas alrededor del patio; y pasamos a hacer un juego de desinhibición. Los alumnos se ponen en parejas y bailan al ritmo de la música para desinhibirse, perder vergüenza... Cuando se de una palmada se cambia de pareja.

Seguido pasamos a una clase magistral de aeróbic, donde los alumnos se colocan en filas detrás de la profesora y mía y nos siguen en los pasos que hacemos. Empezamos con las técnicas básicas. Una vez que los alumnos han aprendido los pasos selecciono a 5 alumnos para que se coloquen delante y sean ellos los que guían al resto (como si fuesen los profesores). Así, sigo trabajando que pierdan la vergüenza, que tengan iniciativa.

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

Cuando les comenté el tema de la UD hubo varios chicos que hicieron comentarios negativos ya que no les gusta el baile (IB) pero a la mayoría de las chicas y un grupo de chicos les encantó la idea (MPE).

En esta clase son muy numerosos pero estuvieron más dispuestos y participativos en la sesión y las actividades, por lo que no me costó tanto controlar la gestión del aula.

Al poner la música los alumnos empezaron a bailar (DDM) y se motivaron al escucharla (MPE). Puse una música con canciones dance actuales ya que son muy pegadizas y rítmicas. La música fue acertada porque a los alumnos les gustó y me dijeron que

preferían ese tipo de música a una infantil, e incluso alguno propuso traer alguna otra canción que había escuchado en la radio o en la televisión **(DDM)**.

Sin embargo, al tener que ponerse por parejas se cortaron más **(IB)** y buscaron a su "amigo" para que fuera su pareja. Los chicos y las chicas se mezclaron más y vi algunas parejas de chico-chica. La interacción con compañeros con los que no tenían trato era escasa y se quedaban los últimos para buscar pareja. **(IMA)**.

En la clase magistral, los alumnos se dividieron en dos filas por orden de lista y se diferenciaban, por ejemplo, los espacios en la misma fila entre chicos y chicas **(IMS)** o entre compañeros que no tenían mucho trato **(IMA)**.

Todos los alumnos hicieron la actividad y la siguieron (con más o menos dificultad). La coordinación no fue muy buena, ya que era algo nuevo para ellos, aunque para las chicas era más sencillo y lo hacían mejor **(MDA)**. Algunos chicos me sorprendieron ya que llevaban el ritmo y aprendían rápidos los pasos.

A la hora de colocarse delante para que los demás compañeros les siguiesen los 5 alumnos sentían vergüenza y no querían colocarse delante **(IB)**. Pero al final se colocaron y una vez que empezó la música y empezaron a bailar se olvidaron de la vergüenza **(DDM)**. El resto de compañeros se rieron al principio de los 5 porque les tocó delante pero cuando se pusieron a seguir sus pasos concentrados y copiando lo que hacían sus 5 compañeros. En este caso, no iban coordinados con la música ya que estaban más pendientes de hacer el paso bien que de la música.

Creo que se divirtieron en esta sesión una vez que empezaron a bailar y ver que todos los compañeros bailaban **(DDM)**. La motivación les vino al oír la música ya que cuando les expliqué la UD no a todos les gustó **(MPE)**.

SESIÓN 2

3ºA→

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido otro juego con música para desinhibirse. Suena la música y tienen que bailar en parejas de

manera libre siguiendo el ritmo. Al cambiar el tipo de música (rock and roll, pop, salsa...) se cambia de pareja.

Seguido pasamos a una clase magistral de aeróbic, donde los alumnos se colocan en tres filas detrás de la profesora y mía y nos siguen en los pasos que hacemos. Empezamos con las técnicas básicas del día anterior, y después de un rato incorporamos unos pasos nuevos que también practicamos. Una vez que los alumnos han aprendido los pasos selecciono a 5 alumnos para que se coloquen delante y sean ellos los que guían al resto (como si fuesen los profesores). Así, sigo trabajando que pierdan la vergüenza, que tengan iniciativa.

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

Al poner la música del calentamiento los alumnos empezaron a bailar haciendo el tonto (DDM) y se motivaron al escucharla (MPE). Sin embargo, al tener que ponerse por parejas se cortaron más (IB) y buscaron otra vez a su "amigo" para que fuera su pareja (IMA). No se mezclaron chicos y chicas, y las personas más apartadas del grupo no encontraban pareja así que puse yo las parejas (IMS). La interacción con compañeros del otro sexo o con compañeros con los que no tenían trato era escasa. Los diferentes tipos de música sí que les gustaban pero más que bailar en parejas bailaban solos.

En esta sesión no tuve tanto problema para controlar la gestión ya que aprendí de la anterior y fue con la idea muy clara.

En la clase magistral, los alumnos se dividieron en tres filas y se diferenciaban claramente los espacios en la misma fila entre chicos y chicas (IMS) o entre compañeros que no tenían mucho trato (IMA).

Todos los alumnos hicieron la actividad y la siguieron (con más o menos dificultad). La coordinación no fue muy buena, pero controlaban mejor los pasos aprendidos en la sesión anterior (CGP), y para las chicas fue más sencillo (MDA).

A la hora de colocarse delante para que los demás compañeros les siguiesen los 5 alumnos sentían vergüenza y no querían colocarse delante (IB). Pero al final se colocaron y una vez que empezó la música y empezaron a bailar se olvidaron de la vergüenza (DDM). El resto de compañeros se pusieron a seguir sus pasos concentrados y copiando

lo que hacían sus 5 compañeros. En este caso, no iban coordinados con la música ya que estaban más pendientes de hacer el paso bien que de la música.

Creo que se divertieron y (DDM) además se cansaron al hacer ejercicio físico aunque ninguno se quejó sino que aguantaron toda la sesión (EFP). La motivación les vino al oír la música y ver que tenían que ponerse delante de sus compañeros a hacer los pasos. (MPE)

3ºB→

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido otro juego con música para desinhibirse. Suena la música y tienen que bailar en parejas de manera libre siguiendo el ritmo. Al cambiar el tipo de música (rock and roll, pop, salsa...) se cambia de pareja.

Seguido pasamos a una clase magistral de aeróbic, donde los alumnos se colocan en tres filas detrás de la profesora y mía y nos siguen en los pasos que hacemos. Empezamos con las técnicas básicas del día anterior, y después de un rato incorporamos unos pasos nuevos que también practicamos. Una vez que los alumnos han aprendido los pasos selecciono a 5 alumnos para que se coloquen delante y sean ellos los que guían al resto (como si fuesen los profesores). Así, sigo trabajando que pierdan la vergüenza, que tengan iniciativa.

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

Al poner la música del calentamiento los alumnos empezaron a bailar haciendo el tonto (DDM) y se motivaron al escucharla (MPE). Sin embargo, al tener que ponerse por parejas se cortaron más (IB) y buscaron otra vez a su "amigo" para que fuera su pareja (IMA). Las personas más apartadas del grupo no encontraban pareja así que puse yo las parejas. La interacción con compañeros del otro sexo o con compañeros con los que no tenían trato era escasa (IMS). Los diferentes tipos de música sí que les gustaban aunque les costaba bailar en público. (IB) Muchas parejas lo hicieron y siguieron el ritmo de cada música. (CRM)

En la clase magistral, los alumnos se dividieron en tres filas y se diferenciaban claramente los espacios en la misma fila entre chicos y chicas o entre compañeros que no tenían mucho trato (IMS) (IMA).

Todos los alumnos hicieron la actividad y la siguieron (con más o menos dificultad). La coordinación no fue muy buena, pero controlaban mejor los pasos aprendidos en la sesión anterior. (CGP) En esta clase la habilidad motriz está más equitativa entre chicos y chicas, por lo que hay tanto chico y chicas que bailan bien y coordinan, como chicos chicas que se pierden, no coordinan y no se ajustan al ritmo. Por eso, tuve que adaptar la ejemplificación de las técnicas a estos últimos para que las captasen y aprendiesen.

A la hora de colocarse delante para que los demás compañeros les siguiesen los 5 alumnos sentían vergüenza y no querían colocarse delante (IB). Pero al final se colocaron y una vez que empezó la música y empezaron a bailar se olvidaron de la vergüenza (DDM). El resto de compañeros se pusieron a seguir sus pasos concentrados y copiando lo que hacían sus 5 compañeros. En este caso, no iban coordinados con la música ya que estaban más pendientes de hacer el paso bien que de la música.

Creo que se divertieron (DDM) y además se cansaron al hacer ejercicio físico aunque ninguno se quejó sino que aguantaron todos toda la sesión (EFP). La motivación les vino al oír la música y ver que tenían que ponerse delante de sus compañeros a hacer los pasos (MPE).

SESIÓN 3

3ºA→

Esta sesión no se lleva a cabo con esta clase por falta de conducta positiva. Varios alumnos (la mayoría chicos) se comportaron mal, sin hacer caso de las profesoras, molestando a sus compañeros, no respetando el material ni a los demás... El grupo de alumnos que empezó con este comportamiento fue pequeño pero algunos otros al ver que ellos hacían lo que querían se unieron y el control del aula fue imposible.

Por eso, se dejó a los alumnos sin sesión y se hizo con ellos una reflexión en el aula.

Ni se divirtieron, ni disfrutaron, ni dejaron al resto de compañeros divertirse e interactuar. No tenían ninguna motivación.

3ºB→

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido otro juego con música: "Los aros musicales".

Seguido pasamos a una clase magistral de aeróbic, donde los alumnos se colocan en tres filas detrás de la profesora y mía y nos siguen en los pasos que hacemos. Empezamos con las técnicas básicas del día anterior, y después de un rato incorporamos unos pasos nuevos que también practicamos. Una vez que los alumnos han aprendido los pasos se colocan por parejas uno en frente del otro y tendrán que realizar los pasos de manera que queden a modo de espejo. Cada poco rato se va cambiando de parejas y no pueden repetirla. Así interactúan más entre ellos (INA).

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

Al jugar al juego de los aros vi más compañerismo y cooperación, e interactuaron más. Al principio cuando se quedaban sin aro los alumnos iban a meterse con sus "amigos" pero cuando ya eran unos cuantos los que se quedaban sin aro iban a buscar cualquier aro sin tener en cuenta al compañero o compañeros que estuviesen dentro. También, por parte de los alumnos que estaban dentro de los aros ayudaban al resto a meterse dentro con ellos. Interactuaron todos por igual, aunque al principio hubiese más favoritismos entre ellos.(INA)

En la clase magistral, los alumnos se dividieron en tres filas y se diferenciaban los espacios en la misma fila entre chicos y chicas o entre compañeros que no tenían mucho trato. (IMS) (IMA)

Todos los alumnos hicieron la actividad y la siguieron (con más o menos dificultad). La coordinación fue mejor, pero controlaban mejor los pasos aprendidos en la sesión anterior. En esta clase la habilidad motriz está más equitativa entre chicos y chicas, por lo que hay tanto chico y chicas que bailan bien y coordinan, como chicos chicas que se pierden, no coordinan y no se ajustan al ritmo. (CGP)

A la hora de colocarse en parejas para la última actividad se volvieron a colocar con sus "amigos" y cuando tocaba cambiar de parejas se volvían a colocar así. (IMA) Sin embargo, al cambiar varias veces de parejas se tuvieron que poner con gente no tan afín y realizaron la actividad sin problemas, aunque sí que les costaba coordinarse más que con un "amigo". (INA)

La motivación en el juego de los aros, al principio les vino de fuera al darles yo las pautas pero cuando empezaron a jugar la motivación venía de ellos y de querer hacerlo bien y superarse (por ejemplo, el ser el aro con más gente dentro). (MPI)

En esta sesión veo más interacción y menos vergüenza a bailar (CUM). El esfuerzo por hacerlo bien aumenta y se esfuerzan físicamente y de manera positiva (tres alumnos me dijeron que les gustan estas clases porque se cansan y sienten que han aprovechado la sesión). (EFP) También se lo han pasado bien porque se ríen y disfrutan con la música (DDM).

SESIÓN 4

3ºA →

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido otro juego con música: "La estatua inquieta".

Seguido pasamos a una clase magistral de aeróbic, donde los alumnos se colocan en tres filas detrás de mí y siguen en los pasos que hacemos. Practicamos todas las técnicas dad hasta ahora para que las perfeccionen e interioricen. Una vez que los alumnos han aprendido los pasos se colocan por parejas uno en frente del otro dados de las mano y tendrán que realizar los pasos a su libre elección de manera que queden a modo de espejo. Cada poco rato se va cambiando de parejas y no pueden repetirla. Después, cada pareja (del modo que haya quedado) pasa por el pasillo que le forman el resto de compañeros dados de la mano y realizando uno de los pasos de aeróbic que hayan aprendido. Así interactúan más entre ellos y trabajan el contacto físico, la pérdida de vergüenza, la autoimagen, la confianza.

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

Al jugar a “la estatua inquieta” volví a ver la distancia que existe entre chicos y chicas. Cuando un chico era el inspector iba casi siempre a pillar a las chicas a ver si se movían, y viceversa. Sí que es verdad, que si era muy evidente el movimiento el alumno señala a aquel que se había movido, siendo chico o chica. **(IMS)** Al marcar el ritmo con diferentes instrumentos a los alumnos les era más fácil seguir el ritmo y moverse al ritmo de éste. Sus movimientos eran más coordinados y la habilidad motriz era equitativa en todos los alumnos ya que cada uno se movía de una manera diferente pero lo hacían siguiendo el ritmo y coordinando su cuerpo. **(CRM)**

En la clase magistral, los alumnos se dividieron en tres filas y se seguían diferenciando claramente los espacios en la misma fila entre chicos y chicas, **(IMS)** pero la diferencia con las personas que habitualmente están más apartadas no era tan grande, ya que se mezclaban más con su género **(INA)**.

Todos los alumnos hicieron la actividad y la siguieron (con más o menos dificultad). La coordinación fue mejor, y la mayoría controlaban los pasos aprendidos. En esta clase la habilidad motriz está más equitativa entre chicos y chicas, por lo que hay tanto chico y chicas que bailan bien y coordinan, como chicos chicas que se pierden, no coordinan y no se ajustan al ritmo. **(CGP)**

A la hora de colocarse en parejas para la última actividad se volvieron a colocar con sus “amigos” y cuando tocaba cambiar de parejas se volvían a colocar así. Sin embargo, al cambiar varias veces de parejas se tuvieron que poner con gente no tan afín y mostraron rechazo al principio. **(IMA)** Lo que peor llevaron fue el tener que estar dados de la mano y sobre todo dar la mano a un compañero del sexo opuesto. Hicieron comentario como: “¡Qué asco!, “yo a una niña no le doy la mano”, “los niños no nos van a querer dar la mano”... Las chicas no pusieron tantas pegas pero los chicos sí, sobre todo los “más populares”, ya que los más apartados no tuvieron mayor problema. Al final todos se dieron de la mano, aunque muchos guardaban la distancia respecto al cuerpo. **(IMS)** De esta manera, trabajé el contacto físico, la confianza entre ellos, la interacción entre todos, el autoconcepto... Al principio la coordinación no fue tan buena como en la clase magistral porque estaban demasiado pendientes de dar la mano o estar tocando a otra

persona que de hacer el paso. Al final, ya se centraron y muchas parejas se coordinaban y quedaban a modo de espejo.

Después, para finalizar la actividad cuando cada pareja (según se habían quedado) tuvo que pasar dada de la mano por el pasillo que le formaba el resto de compañeros bailando un paso de aeróbic a su libre elección les dio más vergüenza y casi todos pasaron muy deprisa evitando estar en el pasillo el máximo tiempo posible. **(IB)** El resto de compañeros les animaba y aplaudía mientras pasaban por el medio. **Que sus compañeros les aplaudiesen fue una motivación para ellos porque se esforzaron en hacer el paso bien (aunque en el mínimo tiempo posible). La motivación por tanto les vino de fuera. (MPE)**

La motivación en el juego de las estatuas, al principio les vino de fuera al darles yo las pautas pero cuando empezaron a jugar la motivación venía de ellos y de querer hacerlo bien y superarse (por ejemplo, no ser pillado nunca). **(MPI)**

En esta sesión veo mucha vergüenza a la hora de interactuar con los compañeros manteniendo un contacto físico. **(IB)** Esta barrera intentaré mejorarla en las siguientes sesiones. El esfuerzo por hacerlo bien no están tan presente porque están más pendientes de otras cosas pero se esfuerzan físicamente y de manera positiva al practicar las técnicas (tres alumnos me dijeron que les gustan estas clases porque se cansan y sienten que han aprovechado la sesión). **También se lo han pasado bien porque se ríen y disfrutan con la música, aunque les haya costado interactuar. (DDM)**

3ºB →

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido otro juego con música: "La estatua inquieta".

Seguido pasamos a una clase magistral de aeróbic, donde los alumnos se colocan en tres filas detrás de mí y siguen en los pasos que hacemos. Practicamos todas las técnicas dad hasta ahora para que las perfeccionen e interioricen. Una vez que los alumnos han aprendido los pasos se colocan por parejas uno en frente del otro dados de las mano y tendrán que realizar los pasos a su libre elección de manera que queden a modo de espejo. Cada poco rato se va cambiando de parejas y no pueden repetirla. Después, cada

pareja (del modo que haya quedado) pasa por el pasillo que le forman el resto de compañeros dados de la mano y realizando uno de los pasos de aeróbic que hayan aprendido. Así interactúan más entre ellos y trabajan el contacto físico, la pérdida de vergüenza, la autoimagen, la confianza.

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

Al jugar a “la estatua inquieta” y marcar el ritmo con diferentes instrumentos a los alumnos les era más fácil seguir el ritmo y moverse al ritmo de éste. Sus movimientos eran más coordinados y la habilidad motriz era equitativa en todos los alumnos ya que cada uno se movía de una manera diferente pero lo hacían siguiendo el ritmo y coordinando su cuerpo. **(CRM)** En este juego interactuaron todos por igual, y los más hábiles motrizmente no abusaron ni se aprovecharon de los que no son tan hábiles. **(INA) (IOS)**

En la clase magistral, los alumnos se dividieron en tres filas y no había tanta distancia espacial entre los alumnos, sino que casi todos estaban colocados a la misma distancia de sus compañeros laterales. **(INA) (IOS)** Además, varios alumnos se prestaron a colocarse en primera fila, rompiendo así con la vergüenza y adquiriendo confianza. **(CUM)**

Todos los alumnos hicieron la actividad y la siguieron (con más o menos dificultad). La coordinación fue mejor, y la mayoría controlaban los pasos aprendidos. En esta clase la habilidad motriz está más equitativa entre chicos y chicas, por lo que hay tantos chicos y chicas que bailan bien y coordinan, como algunos chicos y chicas que se pierden, no coordinan y no se ajustan al ritmo. **(CGP)**

A la hora de colocarse en parejas para la última actividad se volvieron a colocar con sus “amigos” y cuando tocaba cambiar de parejas se volvían a colocar así. **(IMA)** Además, muchos querían estar alguna vez de pareja con los “líderes de clase”. Sin embargo, al cambiar varias veces de parejas se tuvieron que poner con gente no tan afín. Lo que peor llevaron fue el tener que estar dados de la mano y sobre todo dar la mano a un compañero del sexo opuesto. No hicieron comentarios negativos hacia los otros compañeros (como la otra clase) pero sí que les costó darse la mano. Al final todos se

dieron de la mano, aunque muchos guardaban la distancia respecto al cuerpo. (IMS) De esta manera, trabajé el contacto físico, la confianza entre ellos, la interacción entre todos, el autoconcepto... Al principio la coordinación no fue tan buena como en la clase magistral porque estaban demasiado pendientes de dar la mano o estar tocando a otra persona que de hacer el paso. Al final, ya se centraron y muchas parejas se coordinaban y quedaban a modo de espejo. En esta clase se rieron al estar con su pareja y se ayudaron para coordinarse, indistintamente de la pareja que tuviesen. (DDM)

Después, para finalizar la actividad cuando cada pareja (según se habían quedado) tuvo que pasar dada de la mano por el pasillo que le formaba el resto de compañeros bailando un paso de aeróbic a su libre elección les dio más vergüenza pero la mayoría se lo tomó en serio y pasaron haciéndolo coordinados y tomándose su tiempo para realizar la técnica correctamente mientras avanzaban. (DDM) El resto de compañeros les animaba y aplaudía mientras pasaban por el medio. Que sus compañeros les aplaudiesen fue una motivación para ellos porque se esforzaron en hacer el paso bien (aunque en el mínimo tiempo posible). La motivación por tanto les vino de fuera. (MPE)

La motivación en el juego de las estatuas, al principio les vino de fuera al darles yo las pautas pero cuando empezaron a jugar la motivación venía de ellos y de querer hacerlo bien y superarse (por ejemplo, no ser pillado nunca). Hubo compañerismo. (MPI)

En esta sesión veo mucha vergüenza a la hora de interactuar con los compañeros manteniendo un contacto físico. (IB) Esta barrera intentaré mejorarla en las siguientes sesiones. El esfuerzo por hacerlo bien sigue estando presente ayudando así a superar la barrera de la vergüenza del contacto físico, y de manera positiva al practicar las técnicas (tres alumnos me dijeron que les gustan estas clases porque se cansan y sienten que han aprovechado la sesión). (EFP) También se lo han pasado bien porque se ríen y disfrutan con la música (DDM), y se han divertido al interactuar con otros compañeros con los que no lo hacen habitualmente. (INA)

SESIÓN 5

3ºA →

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido pasamos a hacer un repaso de las técnicas del aeróbic vistas.

Después del repaso, hicimos dos juegos musicales. El primero de ellos fue “el director de orquesta”, en el cual un alumno se apartó del círculo donde el resto permanecía de pie. Durante su ausencia se designó a un participante que dirigía los movimientos de la canción. Los movimientos fueron los pasos de aeróbic aprendidos hasta ahora y algún alumno les añadió palmadas, giros.... El alumno debía adivinar quién era el director de la orquesta, pues era el que iniciaba siempre el cambio de movimientos. Cuando lo adivinaba, se cambiaban los papeles y el director se alejaba para que se designase uno nuevo.

El otro juego que hicimos fue “músicas del mundo”. Aquí, los alumnos se colocaron por parejas. Sonaban diferentes tipos de música de los distintos continentes y los alumnos tenían que bailar y representar la música que estaba sonando. Se hicieron dos rondas donde todos bailaron todas las músicas que sonaron, y varias rondas siguientes donde se seleccionó a las parejas para que se colocasen delante del resto de compañeros y representasen un tipo de música. Todos los alumnos tuvieron que bailar frente al resto. Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

En el repaso de los pasos de aeróbic no había tanta distancia espacial entre los alumnos, sino que casi todos estaban colocados a la misma distancia de sus compañeros laterales. (INA) (IOS) Además, varios alumnos (la mayoría chicas) se prestaron a colocarse en primera fila, rompiendo así con la vergüenza y adquiriendo confianza. (CUM) Durante este repaso todos los alumnos de esforzaron y estuvieron bastante coordinados. La mayoría ha adquirido la técnica del paso. (CGP)

Sin embargo a la hora de hacer el círculo para el primer juego, los alumnos se dividieron en chicos y chicas. (IMS) Varios alumnos levantaron la mano para ser quien adivinaba y seleccioné diciendo un número al azar (ya que no me sabía sus números de clase). En cambio, para ser el director seleccioné a un alumno bastante tímido y que no es de los

“líderes”, para que se quitara la vergüenza y ganase confianza. **(CUM)** Nadie contradijo la elección y empezó el juego. Hicimos varias rondas y cada alumno usó unos pasos diferentes y los directores de orquesta fueron muy variados. **Se rieron mucho, disfrutaron (DDM)** y sin darse cuenta se fueron mezclando entre ellos al cambiar las posiciones cada vez que se cambiaba de director. Estuvieron muy cerca unos de otros y como se lo estaban pasando bien no se dieron cuenta y no la actividad se desarrolló positivamente. **(IOS) (INA)**

En el otro juego, las parejas las tuve que hacer yo en función de sus características para que evitar las segregaciones. **Como en las sesiones anteriores hubo discrepancias pero se disolvieron rápidamente, la mayoría trabajó con la pareja que le había tocado sin mayor problema. (INA)** Incluso se coordinaban entre ellos para que quedasen iguales y se ayudaban para que les quedase bien.

Por último, antes de hacer la vuelta a la calma de siempre, les mandé a los alumnos que se diesen un abrazo con la pareja con la que estaban. Quería que ganasen confianza y que viesen que no hay nada de malo en dar un abrazo, que el contacto físico de esta manera es bueno y necesario. Los alumnos se negaron y dije que hasta que no les viese darse el abrazo no se iban al vestuario. Entonces, varias parejas se dieron el abrazo (los alumnos no líderes y que no tenían tantos prejuicios) pero los alumnos “líderes chicos” y varios chicos no querían hacerlo. Finalmente todos los alumnos se dieron el abrazo aunque en estos últimos fue un abrazo sin apenas contacto físico. **(IB)**

Durante la sesión se lo pasaron bien porque disfrutaron con los juegos. **(DDM)** El esfuerzo físico no fue tan grande porque el ritmo lo marcaban ellos. En esta sesión he podido ver que ya han adquirido las técnicas que les he enseñado, unos mejor que otros, pero todos las conocen.

3ºB →

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido pasamos a hacer un repaso de las técnicas del aeróbic vistas.

Después del repaso, hicimos dos juegos musicales. El primero de ellos fue “el director de orquesta”, en el cual un alumno se apartó del círculo donde el resto permanecía de pie. Durante su ausencia se designó a un participante que dirigía los movimientos de la

canción. Los movimientos fueron los pasos de aeróbic aprendidos hasta ahora y algún alumno les añadió palmadas, giros.... El alumno debía adivinar quién era el director de la orquesta, pues era el que iniciaba siempre el cambio de movimientos. Cuando lo adivinaba, se cambiaban los papeles y el director se alejaba para que se designase uno nuevo.

El otro juego que hicimos fue “músicas del mundo”. Aquí, los alumnos se colocaron por parejas. Sonaban diferentes tipos de música de los distintos continentes y los alumnos tenían que bailar y representar la música que estaba sonando. Se hicieron dos rondas donde todos bailaron todas las músicas que sonaron, y varias rondas siguientes donde se seleccionó a las parejas para que se colocasen delante del resto de compañeros y representasen un tipo de música. Todos los alumnos tuvieron que bailar frente al resto. Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

En el repaso de los pasos de aeróbic no había tanta distancia espacial entre los alumnos, sino que casi todos estaban colocados a la misma distancia de sus compañeros laterales. (INA) (IOS) Además, varios se prestaron a colocarse en primera fila, rompiendo así con la vergüenza y adquiriendo confianza (CUM). Durante este repaso todos los alumnos de esforzaron y estuvieron bastante coordinados. La mayoría ha adquirido la técnica del paso. (CGP)

A la hora de hacer el primer juego, los alumnos formaron el círculo mezclados entre chicos y chicas, salvo parejas o tríos de amigos que se ponían juntos. (INA) Varios alumnos levantaron la mano para ser quien adivinaba y seleccioné diciendo un número al azar (ya que no me sabía sus números de clase). En cambio, para ser el director seleccioné a un alumno bastante tímido y que no es de los “líderes”, para que se quitara la vergüenza y ganase confianza. (CUM) Nadie contradijo la elección y empezó el juego. Hicimos varias rondas y cada alumno usó unos pasos diferentes y los directores de orquesta fueron muy variados. Se rieron mucho, disfrutaron (DDM) y sin darse cuenta se fueron mezclando entre ellos al cambiar las posiciones cada vez que se cambiaba de director. Estuvieron muy cerca unos de otros y como se lo estaban pasando bien no se dieron cuenta y no la actividad se desarrolló positivamente. (INA) (IOS)

En el otro juego, las parejas las tuve que hacer yo en función de sus características para que evitar las segregaciones. No hubo discrepancias y la mayoría trabajó con la pareja que le había tocado sin mayor problema. (INA) Incluso se coordinaban entre ellos para que quedasen iguales y se ayudaban para que les quedase bien.

Por último, antes de hacer la vuelta a la calma de siempre, les mandé a los alumnos que se diesen un abrazo con la pareja con la que estaban. Quería que ganasen confianza y que viesen que no hay nada de malo en dar un abrazo, que el contacto físico de esta manera es bueno y necesario. Algunos alumnos se negaron y dije que hasta que no les viese darse el abrazo no se iban al vestuario. Entonces, varias parejas empezaron a darse el abrazo (los alumnos no líderes y que no tenían tantos prejuicios) y el resto les siguió, aunque en algunos fue un abrazo sin apenas contacto físico y un alumno se fue sin dar el abrazo a su pareja (el alumno más rechazado). (IB)

Durante la sesión se lo pasaron bien porque disfrutaron con los juegos. (DDM) El esfuerzo físico no fue tan grande porque el ritmo lo marcaban ellos. En esta sesión he podido ver que ya han adquirido las técnicas que les he enseñado, unos mejor que otros, pero todos las conocen. También, que han adquirido un poco más de confianza con ellos mismo y con los demás, ya que algunos de los alumnos que levantaban la mano para participar al principio de la UD se mantenían reservados. (CUM)

SESIÓN 6

3ºA →

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido pasamos a hacer un repaso de las técnicas del aeróbic vistas.

Después del repaso, hicimos un juego por parejas y música: "Bailemos juntos". Los alumnos se colocaron en parejas mixtas: chico-chica. Cada pareja tuvo que imitar los pasos de baile que hacía yo junto con la profesora (siempre pasos en los que había contacto físico).

A continuación, se hizo la formación de los grupos para crear la coreografía grupal. Seguido, todos los grupos formados se pusieron en ello, a diseñar y preparar su coreografía.

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

En este último repaso de la UD no había tanta distancia destacable entre los alumnos, sino que casi todos estaban colocados a la misma distancia de sus compañeros laterales.

(INA) Además, varios se prestaron a colocarse en primera fila, siendo algunos de ellos alumnos tímidos e introvertidos, rompiendo así con la vergüenza y adquiriendo confianza. **(CUM)** Durante este repaso todos los alumnos de esforzaron y estuvieron bastante coordinados. La mayoría ha adquirido la técnica. En esta última práctica la coordinación fue mejor y la mayoría llevaban el ritmo sin problema. **(CRM)**

Durante el juego las parejas las hicieron ellos pero tenían que ser mixtas, así que varios alumnos no querían participar porque suponía estar con una "chica" o un "chico". Al final hicieron las parejas guardando lo máximo posible la distancia corporal el uno del otro. **(IMS)** A pesar de esto, de divirtieron con la música y viendo al resto de compañeros bailar. **(DDM)**

Después vino el rato de hacer los grupos, que se alargó más de la cuenta porque tuvieron problemas para hacerlos. Los grupos los hacían ellos de manera libre pero tenían que ser mixtos y tenían que ser 5 grupos. Aquí estuvo el problema porque el grupo "líder" de los chicos formaron una piña y no querían que ninguna chica estuviera con ellos. **(IMS)** Por el contrario las chicas "líderes" no tenían problema en que estuviese algún chico con ellas. De hecho, ellas fueron "más listas" porque no buscaron tanto ponerse con sus amigas sino con la gente que mejor bailaba, para así conseguir la mejor coreografía. **(INA)** Al final se formaron tres grupos pero como quedaban alumnos excluidos (los más rechazados) y el grupo de los chicos no había manera de dispersarlo, reagrupé a esas personas que se habían quedado sin grupo e introduje a una chica con los chicos. Al final quedaron 4 grupos de 7 personas. Todos los grupos se pusieron a preparar la coreografía, salvo el grupo de "los chicos" que no hizo nada en toda la sesión restante. El resto de grupos se motivaron y se esforzaron, unos más que otros, en empezar a preparar la coreografía. **(MPE)**

3ºB →

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y seguido pasamos a hacer un repaso de las técnicas del aeróbic vistas.

Después del repaso, hicimos un juego por parejas y música: “Bailemos juntos”. Los alumnos se colocaron en parejas mixtas: chico-chica. Cada pareja tuvo que imitar los pasos de baile que hacía yo junto con la profesora (siempre pasos en los que había contacto físico).

A continuación, se hizo la formación de los grupos para crear la coreografía grupal. Seguido, todos los grupos formados se pusieron en ello, a diseñar y preparar su coreografía.

Por último, para terminar la sesión hacemos un estiramiento propio del aeróbic, estirando las extremidades y articulaciones, y los alumnos van a cambiar de camisetas.

En este último repaso de la UD no había tanta distancia destacable entre los alumnos, sino que casi todos estaban colocados a la misma distancia de sus compañeros laterales.

(INA) Además, varios se prestaron a colocarse en primera fila, siendo algunos de ellos alumnos tímidos e introvertidos, rompiendo así con la vergüenza y adquiriendo confianza. **(CUM)** Durante este repaso todos los alumnos de esforzaron y estuvieron bastante coordinados. La mayoría ha adquirido la técnica. En esta última práctica la coordinación fue mejor y la mayoría llevaban el ritmo sin problema. **(CRM)**

Durante el juego las parejas las hicieron ellos pero tenían que ser mixtas. Las parejas se hicieron rápidamente aunque quedó un alumno con el que nadie quería ponerse (el más rechazado). Las parejas que antes se hicieron fueran las de los “líderes” entre ellos. Varias parejas guardaban cierta distancia corporal el uno del otro. **(INA) (IOS)** A pesar de esto, de divirtieron con la música y viendo al resto de compañeros bailar. **(DDM)**

Después, a la hora de hacer los grupos para la creación de la coreografía grupal no hubo mayor problema ya que todos cumplieron el requisito de ser mixtos y de ser 5 grupos (3 grupos de 6 personas y 2 grupos de 5 personas) y no se generó ningún conflicto. L Sí que hubo cierto problema con dos grupos porque eran todo chicas a excepción de dos y no se ponían de acuerdo que chico iba a cada grupo. Al final ellos mismo eligieron y mediante el diálogo solucionaron sus problemas. El primer grupo que se creó fue el

formado por los “cabecillas” donde estaban cuatro chicos y dos chicas. En esta clase hubo más homogeneidad que en la otra ya que en los grupos estaban más repartidos los chicos y las chicas, a excepción de uno que eran todo chicos y una chica (que tanto quiso ella estar con ellos como ellos con ella). **(IOS)** Otro de los grupos que se formó consta de “los no populares” que se juntaron entre ellos. En esta clase no se nota tanto la diferencia chicos-chicas sino la diferencia entre “los populares” y “los no populares”. **(IMA)**

Una vez que los grupos se formaron, empezaron a diseñar y preparar sus coreografías. Durante esto todos los grupos aprovecharon el tiempo, unos avanzaron más y otros menos debido a discrepancias dentro del grupo, pero todos se centraron en crear el baile. Les surgió la motivación de hacerlo bien y de colaborar todos dentro del grupo. Así vi que en varios grupos hablaban de que se le daba mejor a unos y que a otros para ponerlos delante o atrás y así guiarse del resto, otros que irían rotando para tener todos el mismo protagonismo... **(MPI)**

Me he quedado satisfecha de esta sesión porque ha sido productiva y todos han colaborado y trabajado de manera positiva. Les ha crecido una motivación intrínseca por hacerlo bien que surge de ellos, a parte de la extrínseca puesta por el profesor de que se evaluarían sus coreografías dentro de dos días cuando tengan que exponerlo ante el resto de compañeros. **(MPE)**

SESIÓN 7

3ºA →

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y después dedicaron toda la sesión, hasta la vuelta a la calma, para terminar de preparar las coreografías, perfeccionarlas y cambiar alguna cosa. En esta sesión les di a los alumnos una planilla preparada para que se apuntasen el orden de la coreografía (el orden de los pasos, el número de movimientos, etc.). Le repartí una a cada uno y así podían llevársela a casa y repasarla.

Durante esta sesión ningún grupo presentó mayores problemas. Todos los grupos aprovecharon la hora para trabajar, aunque al grupo de “los chicos” le costó centrarse y

ponerse a trabajar. Finalmente, en todos los grupos todos los alumnos repasaban y terminaban sus coreografías junto a su grupo. (INA)

Me sorprendió que al final de la sesión varios grupos se llevaron las planillas al recreo para ensayar porque decían que querían que les saliese bien. (MPI) También, que en los grupos no se vieron diferencias entre alumnos ni discriminaciones. Alumnos que no eran muy afines colaboraron juntos e interactuaron de manera positiva, ayudándose unos a otros y compartiendo tiempo juntos (incluso fuera de la clase de EF). (INA)

También se lo pasaron muy bien creando y organizándose ellos mismo para hacer un baile propio. (DDM)

3ºB →

Al comenzar la sesión hicieron el calentamiento con tres vueltas al patio y después dedicaron toda la sesión, hasta la vuelta a la calma, para terminar de preparar las coreografías, perfeccionarlas y cambiar alguna cosa. En esta sesión les di a los alumnos una planilla preparada para que se apuntasen el orden de la coreografía (el orden de los pasos, el número de movimientos, etc.). Le repartí una a cada uno y así podían llevársela a casa y repasarla.

En esta sesión, el grupo formado por los “más rechazados” vino a pedir mi ayuda porque dentro del grupo no se ponían de acuerdo. Por parte de un alumno (no hábil motrizmente) no aceptada ninguna de las propuestas del alumno “más rechazado” de la clase porque decía que estaba mal. Sin embargo, el resto de compañeros apoyaban a este último alumno. Al final, les hice reflexionar y utilizar el diálogo para que solucionasen sus problemas y así lo hicieron. Todos cedieron un poco y fueron creando la coreografía con la propuesta de todos, aunque más con las propuestas de uno (el más hábil motrizmente). Otro grupo tuvo sus problemas porque según ellos “todos querían mandar”. Al final igual que con el otro grupo solucionaron sus diferencias. (INA) Por otro lado, el grupo de mayoría masculina, obedecían y estaban de acuerdo a todo lo que decía la única chica de su grupo. Prácticamente montó ella el baile. (MDA)

Me sorprendió que al final de la sesión varios grupos se llevaron las planillas al recreo para ensayar porque decían que querían que les saliese bien. (MPI) También, que en los grupos no se vieron diferencias entre alumnos ni discriminaciones. Alumnos que no eran

muy afines colaboraron juntos e interactuaron de manera positiva, ayudándose unos a otros y compartiendo tiempo juntos (incluso fuera de la clase de EF). (INA)

También se lo pasaron muy bien creando y organizándose ellos mismo para hacer un baile propio. (DDM)

SESIÓN 8

3ºA →

En esta sesión cada grupo expuso su coreografía al resto de compañeros. Mientras los grupos bailaban el resto de compañeros les evaluó a través de una plantilla anónima que les pasé. Se coevaluaron unos a otros y mientras la profesora les grabó con una cámara de vídeo.

Todos los alumnos se lo pasaron bien y disfrutaron viendo a sus compañeros bailar. Al principio todos los alumnos estaban nerviosos y les daba vergüenza salir a bailar delante de la clase pero una vez que estaban colocados y sonaba la música se tranquilizaban y llevaban a cabo su coreografía. (DDM) (CUM)

A pesar de estar nerviosos tenían la mayoría de los grupos ganas de que el resto viese su trabajo. (MPI) Además cuando bailaban el resto de compañeros les animaba y prestaba atención cosa que también les motivaba (MPE). La mayoría de los grupos bailó coordinado con los componentes del grupo, salvo alguna excepción como el grupo de "los chicos". La coordinación rítmica con la música les costó más y muchos no llegaron a pillarla. (CGP)

Me sorprendió que los grupos se esforzasen en hacer bien la coreografía y en repetirla tantas veces como fuese necesario. Acabaron sudando pero varios me dijeron que había merecido la pena. (EFP)

Al igual que esto, me sorprendió la manera de trabajar de los grupos pues interactuaron entre ellos indistintamente de ser chico o chica, o de llevarse más o menos. (INA) (IOS)

3ºB →

En esta sesión cada grupo expuso su coreografía al resto de compañeros. Mientras los grupos bailaban el resto de compañeros les evaluó a través de una plantilla anónima

que les pasé. Se coevaluaron unos a otros y mientras la profesora les grabó con una cámara de vídeo.

Todos los alumnos se lo pasaron bien y disfrutaron viendo a sus compañeros bailar. Al principio todos los alumnos estaban nerviosos y les daba vergüenza salir a bailar delante de la clase pero una vez que estaban colocados y sonaba la música se tranquilizaban y llevaban a cabo su coreografía. **(DDM) (CUM)**

Varios grupos metieron cambios espaciales en sus coreografías y los hicieron más o menos de manera coordinada. Un grupo incluso empezó con un canon y luego también utilizó el cambio espacial. **(CE) (CGP)**

A pesar de estar nerviosos tenían la mayoría de los grupos ganas de que el resto viese su trabajo. **(MPI)** Además cuando bailaban el resto de compañeros les animaba y prestaba atención cosa que también les motivaba **(MPE)**. La mayoría de los grupos bailó coordinado con los componentes del grupo. La coordinación rítmica la consiguieron casi todos los grupos. **(CRM)**

Me sorprendió que los grupos se esforzasen en hacer bien la coreografía y en repetirla tantas veces como fuese necesario. Acabaron sudando pero varios me dijeron que había merecido la pena. **(EFP)**

Al igual que esto, me sorprendió la manera de trabajar de los grupos pues interactuaron entre ellos indistintamente de ser chico o chica, o de llevarse más o menos. **(INA) (IOS)**

ANEXO IV**Modelo del cuestionario para la elaboración de los sociogramas.**

Ayúdame a conocerte mejor contestando con sinceridad a estas preguntas.

1- ¿Con qué persona te gustaría estar en clase de Educación física para trabajar?

2- ¿Con qué persona no te gustaría estar en clase de Educación Física para trabajar?

3- ¿A quién eliges de la clase como amigo íntimo?

4- ¿A quién no eliges de la clase como amigo íntimo?

5- ¿Con qué compañero te gustaría bailar?

6- ¿Con qué compañero no te gustaría bailar?

7- ¿A qué compañero pedirías ayuda si no entiendes algo de baile en clase?

8- ¿A qué compañero no pedirías ayuda si no entiendes algo de baile en clase?

9- ¿Con qué persona te gustaría estar en el grupo de baile para conseguir la mejor coreografía?

10- ¿Con qué persona no te gustaría estar en el grupo de baile para conseguir la mejor coreografía?

11- ¿Con qué persona te sientes bien?

12- ¿Con qué persona no te sientes bien?

13- ¿Qué compañero elegirías para que te guiase en un baile?

14- ¿Qué compañero no elegirías para que te guiase en un baile?

ANEXO V**Tablas con los resultados de los cuestionarios para la elaboración de los sociogramas.**

En esta tabla aparece la primera y segunda nominación de los alumnos de 3ºA.

| 3ºA | RESULTADOS SOCIOGRAMA | | | | |
|-----|-----------------------|----------------------|-----------|--------------------|-----------|
| | | Cuestionario inicial | | Cuestionario final | |
| 1 | ALUMNO 1 | alumno 4 | alumno 20 | alumno 4 | alumno 6 |
| 2 | ALUMNO 2 | aumno 22 | alumno 23 | alumno 4 | alumno 23 |
| 3 | ALUMNO 3 | aumno 11 | alumno 27 | alumno 18 | alumno 27 |
| 4 | ALUMNO 4 | alumno 20 | | alumno 20 | |
| 5 | ALUMNO 5 | alumno 6 | alumno 22 | alumno 6 | alumno 22 |
| 6 | ALUMNO 6 | alumno 1 | alumno 23 | alumno 18 | alumno 4 |
| 7 | ALUMNO 7 | alumno 23 | alumno 4 | alumno 23 | |
| 8 | ALUMNO 8 | alumno 11 | alumno 14 | alumno 22 | |
| 9 | ALUMNO 9 | alumno 18 | alumno 6 | alumno 18 | alumno 22 |
| 10 | ALUMNO 10 | alumno 21 | alumno 22 | alumno 23 | alumno 18 |
| 11 | ALUMNO 11 | alumno 14 | alumno 22 | alumno 17 | |
| 12 | ALUMNO 12 | alumno 20 | alumno 17 | alumno 20 | alumno 17 |
| 13 | ALUMNO 13 | alumno 16 | alumno 12 | alumno 12 | |
| 14 | ALUMNO 14 | alumno 11 | alumno 18 | alumno 18 | alumno 11 |
| 15 | ALUMNO 15 | alumno 17 | alumno 21 | alumno 18 | alumno 22 |
| 16 | ALUMNO 16 | alumno 13 | alumno 23 | alumno 20 | alumno 23 |
| 17 | ALUMNO 17 | alumno 15 | alumno 22 | alumno 22 | alumno 24 |
| 18 | ALUMNO 18 | alumno 22 | alumno 3 | alumno 17 | alumno 22 |
| 19 | ALUMNO 19 | alumno 24 | alumno 15 | alumno 24 | alumno 22 |
| 20 | ALUMNO 20 | aumno 4 | | alumno 4 | |
| 21 | ALUMNO 21 | alumno 15 | alumno 23 | alumno 15 | alumno 10 |
| 22 | ALUMNO 22 | alumno 18 | alumno 15 | alumno 18 | alumno 17 |
| 23 | ALUMNO 23 | alumno 7 | | alumno 7 | |
| 24 | ALUMNO 24 | alumno 19 | alumno 17 | alumno 17 | alumno 19 |
| 25 | ALUMNO 25 | alumno 10 | alumno 22 | alumno 22 | alumno 18 |
| 26 | ALUMNO 26 | alumno 6 | alumno 12 | alumno 23 | alumno 12 |
| 27 | ALUMNO 27 | alumno 18 | alumno 22 | alumno 22 | alumno 19 |
| 28 | ALUMNO 28 | alumno 23 | alumno 14 | alumno 10 | alumno 25 |

Tabla con el ranking de los alumnos más nominados de 3ºA:

| Ranking Popularidad positiva inicial | |
|--------------------------------------|----|
| alumno 22 | 10 |
| alumno 23 | 7 |
| alumno 15 | 6 |
| alumno 4 | 5 |
| aumno 18 | 5 |
| alumno 17 | 4 |
| alumno 6 | 4 |
| alumno 11 | 3 |
| alumno 20 | 3 |
| alumno 14 | 3 |
| alumno 12 | 2 |
| alumno 19 | 2 |
| alumno 21 | 2 |
| alumno 10 | 2 |
| alumno 1 | 1 |
| alumno 27 | 1 |
| alumno 13 | 1 |
| alumno 3 | 1 |
| alumno 24 | 1 |
| alumno 7 | 1 |
| alumno 16 | 1 |

| Ranking Popularidad positiva final | |
|------------------------------------|----|
| alumno 22 | 10 |
| alumno 18 | 8 |
| aumno 17 | 6 |
| alumno 4 | 5 |
| alumno 23 | 4 |
| alumno 10 | 3 |
| alumno 15 | 3 |
| alumno 20 | 3 |
| alumno 6 | 3 |
| alumno 12 | 3 |
| aumno 24 | 2 |
| alumno 19 | 2 |
| alumno 25 | 1 |
| alumno 7 | 1 |
| alumno 3 | 1 |
| alumno 11 | 1 |
| alumno 1 | 1 |
| alumno 27 | 1 |

En esta tabla aparece la primera y segunda nominación de los alumnos de 3ºA.

| 3ºB | RESULTADOS SOCIOGRAMA | | | | |
|-----|-----------------------|----------------------|-----------|--------------------|-----------|
| | | Cuestionario inicial | | Cuestionario final | |
| 1 | ALUMNO 1 | alumno 13 | alumno 24 | alumno 24 | |
| 2 | ALUMNO 2 | alumno 24 | alumno 9 | alumno 9 | alumno 18 |
| 3 | ALUMNO 3 | alumno 4 | alumno 28 | alumno 28 | alumno 27 |
| 4 | ALUMNO 4 | alumno 13 | alumno 14 | alumno 13 | alumno 14 |
| 5 | ALUMNO 5 | alumno 15 | alumno 24 | alumno 15 | alumno 25 |
| 6 | ALUMNO 6 | alumno 21 | alumno 28 | alumno 20 | alumno 25 |
| 7 | ALUMNO 7 | alumno 26 | alumno 3 | alumno 3 | |
| 8 | ALUMNO 8 | alumno 13 | alumno 24 | alumno 24 | alumno 27 |
| 9 | ALUMNO 9 | alumno 13 | | alumno 2 | alumno 13 |
| 10 | ALUMNO 10 | alumno 12 | alumno 20 | alumno 12 | alumno 20 |
| 11 | ALUMNO 11 | alumno 24 | alumno 7 | alumno 7 | alumno 24 |
| 12 | ALUMNO 12 | alumno 20 | alumno 10 | alumno 10 | alumno 20 |
| 13 | ALUMNO 13 | alumno 24 | alumno 4 | alumno 24 | alumno 4 |
| 14 | ALUMNO 14 | alumno 4 | alumno 3 | alumno 4 | alumno 3 |
| 15 | ALUMNO 15 | alumno 13 | | alumno 24 | alumno 5 |
| 16 | ALUMNO 16 | alumno 24 | alumno 3 | alumno 24 | alumno 13 |
| 17 | ALUMNO 17 | alumno 3 | | alumno 3 | |
| 18 | ALUMNO 18 | alumno 24 | alumno 13 | alumno 24 | alumno 13 |
| 19 | ALUMNO 19 | | | alumno 11 | |
| 20 | ALUMNO 20 | alumno 21 | alumno 27 | alumno 4 | alumno 21 |
| 21 | ALUMNO 21 | alumno 20 | | alumno 20 | alumno 27 |
| 22 | ALUMNO 22 | alumno 24 | | alumno 24 | |
| 23 | ALUMNO 23 | alumno 20 | alumno 27 | alumno 20 | |
| 24 | ALUMNO 24 | alumno 13 | alumno 14 | alumno 13 | alumno 14 |
| 25 | ALUMNO 25 | alumno 15 | alumno 24 | alumno 15 | alumno 24 |
| 26 | ALUMNO 26 | alumno 7 | alumno 1 | alumno 7 | alumno 1 |
| 27 | ALUMNO 27 | alumno 4 | alumno 28 | alumno 28 | |
| 28 | ALUMNO 28 | alumno 27 | alumno 20 | alumno 27 | alumno 4 |

Tabla con el ranking de los alumnos más nominados de 3ºA:

| Ranking Popularidad positiva inicial | |
|--------------------------------------|-----------|
| 18 | alumno 24 |
| 13 | alumno 13 |
| 10 | alumno 20 |
| 4 | alumno 4 |
| 3 | alumno 28 |
| 3 | alumno 27 |
| 3 | alumno 3 |
| 2 | alumno 15 |
| 2 | alumno 21 |
| 2 | alumno 14 |
| 2 | alumno 7 |
| 1 | alumno 10 |
| 1 | alumno 12 |
| 1 | alumno 9 |
| 1 | alumno 26 |
| 1 | alumno 1 |

| Ranking Popularidad positiva final | |
|------------------------------------|-----------|
| 15 | alumno 24 |
| 10 | alumno 13 |
| 8 | alumno 20 |
| 4 | alumno 27 |
| 4 | alumno 4 |
| 3 | alumno 3 |
| 3 | alumno 15 |
| 2 | alumno 7 |
| 2 | alumno 25 |
| 2 | alumno 14 |
| 2 | alumno 28 |
| 1 | alumno 9 |
| 1 | alumno 18 |
| 1 | alumno 2 |
| 1 | alumno 11 |
| 1 | alumno 12 |
| 1 | alumno 10 |
| 1 | alumno 5 |
| 1 | alumno 21 |
| 1 | alumno 1 |

ANEXO VI

Modelo de coevaluación.

Valora cada uno de los ítems a los grupos que realizan la coreografía mediante poco, regular, mucho o excelente (P, R, M, E) según consideres:

Valora con los siguientes códigos:

- Poco: P
- Regular: R
- Mucho: M
- Excelente: E

| ÍTEMS | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|
| - ¿Han participado activamente todos los miembros del grupo? | | | | | |
| - ¿Han bailado coordinados entre ellos? | | | | | |
| - ¿Era difícil la coreografía? | | | | | |
| - ¿Han sido creativos en el diseño de la coreografía? | | | | | |
| - ¿Iban coordinados con la música? | | | | | |

ANEXO VII

Tablas con los resultados de las coevaluaciones.

| COEVALUACIÓN 3ªA | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | |
|-------------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|---------|
| Participación total del grupo | | E-E-M-E-M-E: 22 | P-P-R-M-M-E: 14 | E-P-P-E-M-E: 17 | Grupo 1 |
| | P-R-R-M-P-P-P: 11 | | M-E-E-M-E-M-M: 24 | E-P-R-E-R-R-M: 18 | Grupo 2 |
| | R-M-P-R-P-E: 13 | E-M-E-E-M-E: 22 | | E-M-M-R-P-E: 17 | Grupo 3 |
| | R-P-P-P-R-P: 8 | E-E-E-M-M-M: 21 | P-E-E-E-E-M: 20 | | Grupo 4 |
| Coordinación grupal | | E-E-M-E-E-M: 22 | R-R-M-M-E-M: 17 | M-E-M-E-E-M: 21 | Grupo 1 |
| | P-R-R-R-E-P-P: 13 | | M-E-E-E-E-M-M: 25 | M-E-E-E-E-R-M: 24 | Grupo 2 |
| | R-E-P-R-P-M: 13 | E-E-E-M-E-P: 20 | | E-E-R-R-P-R: 15 | Grupo 3 |
| | P-R-P-R-P-P: 8 | E-E-E-E-R-E: 22 | E-E-R-E-M-E: 21 | | Grupo 4 |
| Dificultad coreografía | | E-E-P-E-E-P: 18 | M-M-P-E-M-M: 17 | R-M-E-M-E-M: 19 | Grupo 1 |
| | M-P-P-P-E-R-M: 15 | | M-R-P-P-M-P-P: 12 | M-E-P-E-P-R-P: 16 | Grupo 2 |
| | P-P-R-P-M-P: 9 | E-P-M-M-E-P: 16 | | M-P-R-R-P-M: 12 | Grupo 3 |
| | P-P-P-R-R-E: 11 | P-E-P-E-M-E: 17 | P-R-P-M-M-R: 12 | | Grupo 4 |
| Creatividad coreografía | | E-E-E-E-E-E: 24 | E-E-R-R-E-E: 20 | R-E-R-E-E-E: 20 | Grupo 1 |
| | P-P-R-R-E-P-R: 13 | | M-M-E-E-E-E-P: 23 | R-M-E-M-P-P-R: 16 | Grupo 2 |
| | P-M-P-R-R-R: 11 | E-M-E-M-P-E: 19 | | M-M-R-R-R-R: 14 | Grupo 3 |
| | R-R-R-R-R-E: 14 | E-E-E-M-R-E: 21 | R-P-E-E-M-E: 18 | | Grupo 4 |
| Coordinación con la música | | E-E-E-M-E-E: 23 | P-P-E-E-M-M: 16 | E-E-E-E-M-E: 23 | Grupo 1 |
| | P-E-R-P-E-P-P: 14 | | M-E-E-M-M-M-E: 24 | M-E-E-R-E-P-R: 20 | Grupo 2 |
| | R-M-P-M-P-P: 11 | E-M-E-R-P-P: 15 | | E-M-R-R-P-P: 13 | Grupo 3 |
| | E-R-R-R-R-P: 13 | R-E-R-E-R-M: 17 | R-E-R-M-R-E: 17 | | Grupo 4 |
| | 167/380 | 299/360 | 280/380 | 265/380 | |
| | 4,39 | 8,3 | 7,36 | 6,97 | |

| COEVALUACIÓN 3ªB | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 | |
|-------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------|
| Participación total del grupo | | M-P-M-E-M-E: 18 | M-E-E-E-R-E: 21 | R-P-P-E-R-E: 14 | R-M-M-E-M-E: 19 | Grupo 1 |
| | E-E-E-M-E: 19 | | E-E-R-E-M: 17 | E-E-E-M-M: 18 | E-E-E-E-M: 19 | Grupo 2 |
| | E-E-E-E-M: 19 | P-E-E-M-P: 13 | | E-E-E-E-E: 20 | E-E-E-M-E: 19 | Grupo 3 |
| | E-E-E-P-M-E: 20 | E-E-E-P-M-E: 20 | E-M-E-P-E-E: 20 | | E-R-E-E-M-E: 21 | Grupo 4 |
| | E-E-E-M-E-E: 23 | E-E-R-E-P-E: 19 | E-E-E-E-R-E: 22 | E-E-E-M-E-M: 22 | | Grupo 5 |
| Coordinación grupal | | M-P-P-E-R-R: 13 | E-M-M-E-M-E: 21 | R-P-R-E-M-R: 14 | R-R-R-E-R-M: 15 | Grupo 1 |
| | E-E-E-E-E: 20 | | M-R-E-E-M: 16 | E-M-E-E-M: 18 | E-E-E-M-E: 19 | Grupo 2 |
| | E-E-M-M-M: 17 | R-E-R-R-P: 11 | | M-E-M-M-E: 17 | M-E-E-E-E: 19 | Grupo 3 |
| | E-E-E-P-R-E: 19 | R-E-P-P-E-E: 16 | E-E-E-P-M-E: 20 | | R-R-E-E-E-E: 20 | Grupo 4 |
| | E-E-M-M-M-E: 21 | M-E-M-M-M-E: 20 | M-E-R-M-P-R: 15 | M-E-E-M-E-E: 18 | | Grupo 5 |
| Dificultad coreografía | | R-M-M-E-M-P: 16 | M-R-R-E-E-R: 17 | R-R-R-E-R-P: 13 | M-M-R-E-M-R: 19 | Grupo 1 |
| | E-M-E-M-M: 14 | | M-P-E-M-E: 15 | E-P-E-P-P: 11 | E-M-E-E-M: 18 | Grupo 2 |
| | P-E-E-P-P: 11 | P-M-R-R-P: 9 | | P-M-M-P-E: 12 | P-E-M-P-E: 13 | Grupo 3 |
| | M-E-P-M-M-M: 17 | P-E-P-R-E-R: 14 | E-E-P-R-E-R: 17 | | R-R-P-E-P-E: 14 | Grupo 4 |
| | E-P-R-E-E-M: 18 | M-E-R-M-P-P: 14 | M-R-M-M-E-P: 16 | E-M-P-M-E-E: 19 | | Grupo 5 |
| Creatividad coreografía | | R-E-E-E-M-E: 21 | R-M-M-E-M-E: 19 | R-R-P-E-M-R: 14 | R-E-M-E-M-E: 20 | Grupo 1 |
| | E-E-E-M-R: 17 | | E-E-E-E-E: 20 | E-E-E-M-M: 18 | E-E-E-E-M: 19 | Grupo 2 |
| | M-E-M-E-P: 15 | R-E-E-M-P: 14 | | M-E-M-M-E: 17 | M-E-E-M-E: 18 | Grupo 3 |
| | M-E-E-P-E-E: 20 | M-E-E-P-R-E: 18 | M-E-M-P-R-E: 17 | | R-R-M-E-R-E: 17 | Grupo 4 |
| | E-E-M-M-E-E: 22 | E-E-M-M-E-M: 21 | E-E-M-M-E-P: 19 | E-E-R-M-P-P: 15 | | Grupo 5 |
| Coordinación con la música | | R-P-E-E-R-P: 14 | R-E-M-E-M-E: 20 | R-P-R-E-R-R: 13 | R-R-R-E-R-E: 16 | Grupo 1 |
| | E-P-E-P-M: 13 | | E-P-R-E-M: 14 | | E-P-E-E-M: 16 | Grupo 2 |
| | P-M-M-M-E: 11 | P-M-E-R-P: 11 | | P-M-E-R-E: 14 | P-M-M-E-E: 15 | Grupo 3 |
| | R-M-R-P-E-E: 16 | R-E-M-P-E-E: 18 | R-E-P-P-P-E: 13 | | E-R-P-E-P-E: 16 | Grupo 4 |
| | E-E-R-M-R-E: 19 | M-E-R-M-R-P: 15 | M-E-R-E-M-E: 20 | M-E-M-E-P-E: 19 | | Grupo 5 |
| | 351/440 | 315/460 | 359/460 | 322/440 | 352/440 | |
| | 7,99 | 6,84 | 7,8 | 7,31 | 8 | |

La tabla con el valor de las puntuaciones:

| | | |
|-----------|---|---|
| Poco | P | 1 |
| Regular | R | 2 |
| Mucho | M | 3 |
| Excelente | E | 4 |

ANEXO VIII**Modelo del cuestionario de satisfacción.**

¿Cómo te has sentido durante las clases de aeróbic?

¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases? ¿Por qué? ¿Y lo que menos?
¿Por qué?

¿Te lo has pasado bien? ¿Por qué?

¿Has aprendido cosas nuevas? ¿Cuáles?

¿Te has sentido bien trabajando con tus compañeros y tu grupo? ¿Por qué?

ANEXO X**Acta de la sesión.**

| | |
|---|---------------------------|
| EXPLICACION ESCUETA DE LA SESIÓN | |
| DECISIONES ADOPTADAS Y REAJUSTES | |
| - | |
| NUEVOS TEMAS SURGIDOS | TAREAS |
| ASPECTOS QUE HEMOS HECHO BIEN | ASPECTOS A MEJORAR |
| - | - |

En PAMPLONA a de de 2014

Fdo. _____

ANEXO XI**Plantilla de evaluación.**

| Fecha: | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Aspectos a evaluar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ritmo de la clase | | | | | |
| Se comportan adecuadamente con los compañeros y la maestra | | | | | |
| Interactúan entre ellos | | | | | |
| Escucha y atención | | | | | |
| Se consigue un clima de relajación al final de la sesión | | | | | |
| Esfuerzo físico | | | | | |
| Se consigue crear un clima de motivación | | | | | |
| Se consigue crear una danza grupal | | | | | |
| Coordinación ritmo-movimiento | | | | | |