



Revista de Psicología del Deporte

ISSN: 1132-239X

DPSSEC@ps.uib.es, DPSSEC@uib.es

Universitat de les Illes Balears

España

Torrents, Carlota; Mateu, Mercè; Planas, Antoni; Dinusôva, Maria
Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado
Revista de Psicología del Deporte, vol. 20, núm. 2, 2011, pp. 401-412
Universitat de les Illes Balears
Palma de Mallorca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235122167011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Psicología del Deporte
2011. Vol. 20, núm. 2, pp. 401-412
ISSN: 1132-239X

Universitat de les Illes Balears
Universitat Autònoma de Barcelona

Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado

Carlota Torrents, Mercè Mateu*, Antoni Planas** y Maria Dinusôva**

THE POSSIBILITIES OF EXPRESSIVE MOVEMENT AND CREATIVE DANCE TASKS TO PROVOKE EMOTIONAL RESPONSES

KEYWORDS: Emotional education, Dance, Physical educations, Communication, Creativity.

ABSTRACT: Recent research has focused on the influence of emotions on sport performance, as well as on the state of wellbeing among those who engage in physical activity. The aim of this study was to analyse the emotional responses of students engaging in expressive movement and creative dance, as well as observe the influence of type of task on these responses. Eighty students from a degree course in physical activity and sport sciences participated in fourteen, fifty-minute expressive movement and creative dance sessions. After each session, the students all recorded in personal diaries the sensations and emotions they experienced during each task. The diaries were analysed by three researchers, who classified the emotions and the tasks. The results showed that engaging in this activity primarily provokes comments related to positive emotions and that type of task may condition the emotions experienced.

Correspondencia: Carlota Torrents. Laboratori d'Observació de la Motricitat. INEFC, Lleida. Partida de la Caparrella s/n. 25192. Lleida, Catalunya, Spain. E-mail: carlotat@inefc.es

*INEFC, Universitat de Barcelona.

**INEFC, Universitat de Lleida.

— Fecha de recepción: 23 de Marzo de 2010. Fecha de aceptación: 15 de Febrero de 2011.

Actualmente existe un creciente interés por las reacciones afectivas y experiencias ligadas a diferentes emociones que desencadena el ejercicio físico, ya sea por los beneficios que éste puede comportar en el estado psicológico de la persona practicante como para conseguir mejores resultados durante la práctica deportiva. Este interés es especialmente evidente en el deporte de competición, en el que entrenadores/as y psicólogos/as intentan conseguir el estado psicológico óptimo para mejorar el rendimiento (Bueno, Capdevila y Fernández-Castro, 2002; Lazarus, 2000; Morgan, 1980; Morgan y Pollock, 1977). En el ámbito de la iniciación deportiva o de la educación física también se han investigado los determinantes motivacionales para acelerar el aprendizaje de habilidades deportivas, proponiendo, por ejemplo, estrategias de intervención basadas en la creación de un clima motivacional orientado a la tarea (Mouraditis, Vans-teenkiste, Lens y Vanden Auweele, 2009; Ntumanis, y Biddle, 1999; Roberts y Treasure, 2003; Vallerand, 1983). No obstante, es escasa la investigación relacionada con la influencia que tiene el tipo de tarea que se propone en la creación del clima motivacional deseado, o con el estado psicológico que provoca la práctica de la expresión corporal o la danza.

La Expresión Corporal puede definirse como la disciplina que permite encontrar un lenguaje corporal propio, una forma de comunicación y expresión con y a través del cuerpo (Mateu, Duran y Troguet, 1992). Tiene aspectos en común con diferentes modalidades de danza, como es el caso de la danza creativa, una actividad corporal que pretende expresar ideas o sentimientos involucrando a los participantes física, emocional e intelectualmente (Mac Donald, 1991). En este tipo de prácticas se busca la

espontaneidad, la originalidad y la individualidad mediante el movimiento (Lobo y Winsler, 2006), siendo por tanto la creatividad uno de los objetivos claves a desarrollar durante su práctica (Cachadiña, 2004). En la educación física se incluye este tipo de actividades para desarrollar la creatividad motriz y el pensamiento divergente del alumnado, así como para obtener los beneficios psicológicos y sociales asociados a la Expresión Corporal y la danza creativa (Caf, Kroflic y Tancing 1997; Lepczyk 2004; Lobo y Winsler 2006; MacDonald 1991; Von Rossberg, Dickinson y Poole 1999). El objetivo de todas estas prácticas se aleja del pragmatismo de la actividad física centrada en la consecución de habilidades concretas. La motricidad será un fin en sí misma, y el éxito se conecta con las sensaciones, la generación espontánea de acciones motrices, la adaptación al entorno inmediato y a la creatividad (Torrents y Castañer, 2009).

La exploración del lenguaje corporal, así como el uso de la motricidad para la expresión y la comunicación puede ser una forma de canalizar diferentes emociones y mejorar el bienestar del alumnado (Ruano, 2003), además de ser una expresión artística. Vygotski, en el 1925, ya defiende que el arte tiene la capacidad para transformar los impulsos naturales o emociones básicas en procesos mentales o emociones sociales más complejos (Jové, 2002). A partir de este autor, diferentes investigadores analizan las emociones que suscita el arte (Adrián, Páez y Álvarez, 1996; Davis, Mull, Joung y Warren, 1987; Johnson y Tversky, 1983; Kenealy, 1988) mostrando cómo, por ejemplo, escuchar música puede provocar alteraciones psicofisiológicas en el organismo, así como provocar cambios en el estado anímico (Igartua, Álvarez, Adrián y Páez, 1994).

Por otro lado, el estado an mico influye en la creatividad, aunque los resultados no siempre han ido en la misma dirección. Algunos autores han relacionado las emociones positivas con la creatividad, la flexibilidad, la complejidad cognitiva y la innovación, y las emociones negativas con un razonamiento más analítico y conservador (Isen, 1987; Fiedler, 1988). El estado de *flow* se asocia a emociones positivas (Csikszentmihalyi, 1990), al estar plenamente concentrado en la práctica gracias a la motivación por el reto y el gozo de la propia experiencia, y es seguramente el estado propicio para crear e improvisar (Lemons, 2005; Lussier-Ley y Durand-Bush, 2009; Nachmanovitch, 2004). No obstante, otros autores han observado como la personalidad vulnerable o las emociones negativas se pueden relacionar con la creación de obras que se consideran más creativas (Akinola y Mendes, 2008), mientras que otros autores han estudiado cómo las características de la personalidad que más correlacionan con las personas creativas son la conciencia, la apertura a la experiencia y, en menor medida, la extroversión (Gelade, 2002). Pero lo que es evidente es que el estado emocional afectará la práctica de la Expresión Corporal y la danza, no sólo a nivel motivacional para continuar con la actividad, sino también para conseguir los objetivos que se plantee el docente.

Las características de la tarea condicionan los resultados de la práctica, y ya existe todo un campo de investigación dedicado a la generación de respuestas motrices a partir de la modificación de los condicionantes de las tareas o *constraints* (Davids, Button y Beneth, 2008). En estudios anteriores hemos analizado cómo afecta el tipo de consigna que da el docente durante la práctica de la Expresión Corporal en la creatividad de los

alumnos (Castañer et al. 2009), así como la interacción con compañeros (Torre nts et al. 2010), pero no hemos hecho referencia al resto de características específicas de las tareas que se plantean. Toda respuesta o acción motriz será un patrón de movimiento o una secuencia de éstos que se consideraran sistemas, es decir, como conjuntos de partes interrelacionadas que actúan reci procamente entre sí y con los elementos del entorno. La auto-organización del sujeto con este entorno modificar , incitará o facilitará la emergencia de respuestas motrices, tal y como muestran multitud de investigaciones (Buekers, Montagne y Laurent, 1999; Kelso, 1999; Torre nts y Balagué, 2007). Teniendo en cuenta esta visión sistémica y compleja, generalmente la clasificación de las respuestas motrices y de las tareas que las motivan dependerá de cómo se relaciona el alumnado con sus compañeros y compañeras, con el espacio, con el tiempo y con los objetos, siguiendo las premisas de autores como Laban (1991) o Parlebas (2001). Estas características van a influir en la percepción subjetiva de la tarea por parte del alumnado y en las emociones que desencadenar  su práctica.

Para analizar las emociones que se desencadenan durante la práctica de la Expresión Corporal nos hemos basado en el "modelo asociativo de las emociones", que permite predecir eficazmente la influencia de las emociones sobre el tratamiento de la información (R a, 2005). Este modelo se basa en la representación de los estados emocionales en la memoria, y se vinculan a la comprensión del impacto de las emociones sobre el contenido de la cognición. El estado emocional que se siente desencadena una actividad fisiológica (por ejemplo el latido del corazón), un comportamiento expresivo (por ejemplo la acción de sonreír), y también se

puede asociar con una etiqueta verbal (felicidad) que permite verbalizar la emoción sentida. Por otro lado, para definir y clasificar las emociones, nos hemos basado en los trabajos de Lazarus (1991) aplicados al deporte y la adaptación que ha hecho Bisquerra (2000) con una perspectiva psicopedagógica pensada para ser utilizada en la educación emocional. Lazarus (1991) propone la perspectiva de las emociones discretas, clasificándolas en positivas (como por ejemplo el alivio, la esperanza, la alegría, la felicidad, el orgullo, el amor, la gratitud o la compasión) y negativas (como el enfado, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la culpabilidad, la envidia o la vergüenza). No obstante, el autor no considera esta lista definitiva ni limitada, y le da más importancia al estudio de las causas que las desencadenan o a las consecuencias que conllevan, así como la influencia que tendrán en el rendimiento deportivo. Por último, se añade el grupo de las emociones consideradas como ambiguas, entre las que se encuentran la esperanza, la compasión y la sorpresa, y las est ticas, que son las experimentadas ante una obra de arte. Este último grupo no lo consideraremos en esta investigación puesto que no hemos tratado la valoración de la observación de productos creativos, sino la experiencia de crearlos, entre otros tipos de tareas. Para Bisquerra (2000) las emociones positivas más importantes son la alegría, el humor, el amor y la felicidad, y las negativas la ira, el miedo, la angustia, la tristeza, la vergüenza y la aversión.

El objetivo de esta investigación es el de analizar las respuestas emocionales que verbaliza el alumnado durante la práctica de la Expresión Corporal en función del tipo de tarea que se les plantea. Generalmente, el estudio de las emociones en relación a la actividad física se ha realizado mediante

cuestionarios en los que los participantes debían escoger entre diferentes respuestas predeterminadas. Nuestra aportación se centra en que los participantes organicen su discurso de forma que destaquen aquello que para ellos es relevante mediante la redacción de un diario sobre las vivencias experimentadas durante la práctica de la Expresión Corporal. La iniciación a esta disciplina requiere una reflexión constante sobre el proceso de aprendizaje que generalmente se realiza al finalizar la práctica verbalizando la experiencia. Esta reflexión puede llevarse a cabo utilizando diferentes recursos, como puede ser el discurso oral, compartiendo dichas reflexiones con el grupo, o bien de forma escrita como puede ser un diario de prácticas. Esta herramienta nos permitía que el alumnado destacara, con su propia forma de expresarse, aquellas vivencias que más le había impactado y extraer de su propio discurso las respuestas emocionales en función del tipo de tarea que se le planteaba.

Material y método

Participaron voluntariamente en este estudio 80 estudiantes del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña de Lleida que cursaron la asignatura de "Teoría y práctica de la Expresión Corporal". Todos los y las participantes redactaron un diario en el que explicaban las vivencias y emociones experimentadas durante la práctica en cada una de las tareas llevadas a cabo durante 14 sesiones de 50 minutos. Se realizaron dos sesiones por semana, y el alumnado entregó sus diarios semanalmente. En cada sesión se propusieron entre dos y cinco tareas diferentes específicas de Expresión Corporal. Previamente, todo el alumnado había realizado dos sesiones de formación específica sobre la clasificación de Bisquerra (2000)



de las emociones, y se les pidió que, en sus diarios, comentasen las emociones que habían experimentado durante la práctica de cada una de las tareas. El diario formaba parte de la evaluación de la asignatura, pero únicamente se valoraba la profundidad de los comentarios en cuanto a su experiencia, independientemente de la valoración subjetiva, y otros apartados que nada tenían que ver con las respuestas emocionales, como la búsqueda de información sobre el tema de la sesión o la propuesta de nuevas tareas relacionadas con dicho tema.

Tres investigadoras realizaron una lectura intensiva de los diarios y, de los apartados en donde se describían las emociones experimentadas en las tareas, se extrajeron todos aquellos términos y frases que encajaban con la descripción que realiza Bisquerra (2000). La gran cantidad de palabras existentes para describir las emociones obliga a agruparlas en familias en aras de favorecer la investigación científica (Bisquerra, 2009). Todos los términos fueron clasificados entre los 13 tipos de emociones que utiliza este autor (4 positivas, 6 negativas y 3 ambiguas), siguiendo la definición que da de ellos. Se descartaron aquellos términos que los alumnos habían descrito como emociones pero que no podían clasificarse entre estos 13 tipos, como podía ser “emocionante” o valoraciones de la complejidad de la tarea (fácil, difícil...). Así, por ejemplo, términos como alegre, animado, contento, disfrutado, divertido, motivado... se incluían dentro de “alegría”; gracia, risa, sonrisa... en “humor”; afecto, afinidad, confianza, conexión, cooperación, empatía, respeto... en “amor”; feliz, bienestar, autorrealizado, equilibrio, éxtasis, armonía, maravilla, paz interior, placer... en “felicidad”; miedoso, desconfianza, inquietud o nervios en “miedo”; aislado, atrapado,

desesperado, preocupado, perdido... en “angustia”; triste, dolor, fracasado, desgana, desilusionado... en “tristeza”; cohibido, ridículo, cortado, tímido... en “vergüenza”; agobiado, disgustado, estúpido... en “aversión”; o curioso, imprevisible, innovador, sorprendido... en “sorpresa”.

Las tareas se han clasificado siguiendo los criterios de interacción con los demás, con el espacio, con el tiempo y con los objetos. En cuanto a la relación con los demás se han utilizado los criterios de comunicación, teniendo en cuenta si la tarea es introyectiva, atendiendo a la definición que dan Lagardera y Lavega (2003) de este término y que se aplica a aquellas prácticas que, bajo una aparente inmovilidad, se desarrolla la percepción del cuerpo mediante el uso de la imaginación y pequeños movimientos que permiten una atención máxima en cada cambio que se produce en el organismo; pretende expresar algo aunque sea a la propia persona, comunicativa o de escenificación; si se realiza con los ojos abiertos o cerrados; si existe interacción en pareja o grupo (sociomotriz) o no (psicomotriz) o si se realiza individualmente pero de forma simultánea con los compañeros y compañeras (comotriz); si el origen de la propuesta es del propio alumno/a, del profesor/a, del compañero/a o de una combinación de los anteriores; y si existen observadores/as durante la práctica. En cuanto a la interacción con el espacio se tiene en cuenta si existe contacto corporal con los compañeros/as y el nivel espacial (la tarea se realiza tumbado en el suelo, de pie o utilizando ambos espacios). En cuanto a la interacción con el tiempo se tiene en cuenta si se realiza siguiendo un ritmo interno, uno externo (música) o la combinación de ambos. Por último, en cuanto a la interacción con objetos se tiene en cuenta si la tarea se realiza manipulándolos o no (véase Tabla 1).



Comunicación	Interacción compañeros/as				Interacción espacio		Interacción tiempo	Interacción objetos
	Visión	Interacción	Origen propuesta	Observadores	Contacto	Nivel espacio	Tiempo	Objetos
Introyección	Ojos abiertos	Psicomotriz	Propia	Sin	Con	Suelo	Ritmo interno	Con
Expresión	Ojos cerrados	Sociomotriz en pareja	Compañero/a	La pareja	Sin	De pie	Ritmo externo	Sin
Comunicación		Sociomotriz en grupo	Profesor/a	Los compañeros		Combinación	Ambos	Combinación
Escenificación, representación		Comotriz	Combinación					

Tabla 1. Clasificación de las tareas en función de los criterios seleccionados.

Para la organización y tratamiento de datos se han utilizado los programas Microsoft Excel y SPSSv15-0. El análisis estadístico se ha basado en el Modelo de Regresión Múltiple para observar la contribución de las características de la tarea sobre las emociones. Para ello se han aplicado dos regresiones múltiples, una considerando como variable dependiente el sumatorio de conductas positivas, y otra el sumatorio de conductas negativas, y como variables independientes las características de las tareas convenientemente codificadas.

Resultados

Los resultados obtenidos mediante la estadística descriptiva (véase Tabla 2) nos muestran que, en general, este tipo de alumnado, a partir de la práctica de la Expresión Corporal, manifiesta eminentemente emociones positivas. Especialmente el alumnado ha descrito emociones relacionadas con la alegría, que se da una media de $23.9 (\pm 9.772)$ veces en cada tarea y la felicidad, que se ha manifestado una media de $15.92 (\pm 11.246)$ veces en cada tarea. Ambas han aparecido en todas las tareas propuestas. El amor es la emoción positiva que se da en menos ocasiones (en 37 tareas;

2.84 ± 2.021), seguida del humor (en 42 tareas; 4.67 ± 3.627). Se observa una gran diferencia en relación a las emociones negativas, ya que la más frecuente ha sido la vergüenza (en 46 tareas; 5.41 ± 3.751). El alumnado también ha manifestado sentir en algunas tareas angustia, tristeza, miedo, aversión y, en una sola ocasión, ira. Las emociones clasificadas como ambiguas tampoco son muy frecuentes, exceptuando la sorpresa (en 41 tareas; 3.27 ± 2.247).

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones más significativas entre el tipo de tarea y las emociones experimentadas. De los resultados más destacables, puede observarse que las tareas de introyección ($R_{xy} = -.45, p < .005$) correlacionan negativamente con la alegría. Respecto al amor se han obtenido correlaciones positivas con las tareas de comunicación ($R_{xy} = .47, p < .00$) y con las realizadas en pareja ($R_{xy} = .48, p < .00$). Los valores más altos pueden observarse en las correlaciones de la felicidad con las tareas de introyección ($R_{xy} = .56, p < .00$) y, en este caso negativa, con las tareas con ojos abiertos ($R_{xy} = -.59, p < .00$).

En la determinación de la influencia de las características de las tareas sobre las emociones se ha obtenido un modelo estadísticamente significativo para las emociones positivas F



	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
Alegría	51	5	45	23.90	9.772
Humor	42	1	15	4.67	3.627
Amor	37	1	11	2.84	2.021
Felicidad	51	2	60	15.92	11.246
Total_positivas	51	23	93	45.73	13.396
Ira	1	1	1	1.00	.
Miedo	24	1	4	2.04	.908
Angustia	44	1	10	3.82	2.234
Tristeza	39	1	12	2.95	2.481
Vergüenza	46	1	17	5.41	3.751
Aversión	30	1	6	1.83	1.147
Total_negativas	51	1	32	12.49	5.690
Esperanza	5	1	1	1.00	.000
Compasión	1	1	1	1.00	.
Sorpresa	41	1	11	3.27	2.247
Total_ambiguas	51	0	11	2.75	2.340

N: número de tareas donde aparece la emoción

Tabla 2. Estadística descriptiva del estudio, donde se muestra el número de veces que el alumnado describe emociones englobadas en la clasificación escogida.

(18.32) = 2.016, $p = .041$, en el que las variables independientes explican el 27% de la variabilidad ($R^2_{\text{corregida}} = 0.268$); las variables independientes que vulneran la hipótesis de nulidad son introyección ($\beta_{\text{estandar}} = .488$, $t = 2.262$, $p = .031$), expresión ($\beta_{\text{estandar}} = 0.931$, $t = 3.555$, $p = .001$), escenificación ($\beta_{\text{estandar}} = 1.084$, $t = 3.25$, $p = 0.003$), interacción psicocomotriz ($\beta_{\text{estandar}} = -0.968$, $t = -3.424$, $p = .002$), interacción comotriz ($\beta_{\text{estandar}} = -0.568$, $t = -2.261$, $p = .31$) y espacio de pie ($\beta_{\text{estandar}} = .425$, $t = 2.485$, $p = .018$). Para las emociones negativas no se ha obtenido un modelo estadísticamente significativo $F_{(18,32)} = .947$, $p = .536$. En este modelo las variables independientes explican el 1.9% de la variabilidad ($R^2_{\text{corregida}} = .019$). Las presunciones de normalidad fueron examinadas, así como las

condiciones para la realización de los análisis de regresión (e.g., multicolumnariedad, homocedasticidad –outliers–, linealidad y autocorrelación).

Discusión y conclusiones

La evidente diferencia entre el número de veces que el alumnado manifiesta sentir emociones positivas frente a las negativas sugiere que la práctica de la Expresión Corporal puede favorecer el estado anímico, aunque para corroborar esta afirmación deberíamos realizar un estudio experimental que incorporase un grupo control y compararlo con otro tipo de prácticas. En otros estudios se ha observado cómo actividades físicas relacionadas con la danza, como el aeróbic, o con la conciencia



corporal producen una mejora en el estado anímico de los/las practicantes (Lane y Lovejoy, 2001; Netz y Lidor, 2003). Incluso en determinadas modalidades de terapia que se aplican con pacientes con depresión, como la Danza Movimiento Terapia (Jeong et al. 2005), se utiliza frecuentemente tareas propias de la Expresión Corporal.

En cuanto a las emociones negativas, es frecuente observar cómo el alumnado manifiesta sentir vergüenza al intentar expresarse con su cuerpo, especialmente en la fase de iniciación a este tipo de prácticas. Probablemente, los resultados hubieran sido distintos si el estudio se hubiera realizado con individuos con más experiencia.

Emoción	Característica de la tarea	R_{xy}	p
Alegria	Introyección	-.45	.00**
	Ojos abiertos	.40	.00**
	Escenificación	.29	.04*
	Psicomotriz	-.41	.00**
	Sociomotriz grupo	.39	.00**
	Propuesta propia	-.36	.01**
	Propuesta comb.	.40	.00**
Humor	Observadores grupo	.32	.02*
	Ojos abiertos	.29	.04*
	Propuesta propia	.31	.03*
	Observadores grupo	.29	.04*
Amor	Objetos	.41	.00**
	Expresión	-.35	.01**
	Comunicación	.47	.00**
	Sociomotriz pareja	.48	.00**
	Comotriz	-.35	.01**
	Propuesta propia	-.39	.00**
	Propuesta compañero	.36	.01**
Felicidad	Contacto	.31	.03*
	Introyección	.56	.00**
	Ojos abiertos	-.59	.00**
	Contacto	.29	.04*
Miedo	Espacio suelo	.30	.03*
	Expresión	-.29	.04*
Aversión	Introyección	.35	.01**
	Escenificación	-.29	.04*
Compasión	Espacio suelo	.31	.03*
	Tiempo combinación	.29	.04*
Sorpresa	Introyección	.41	.00**
	Comunicación	-.30	.03*
	Propuesta profesor	.38	.01**
	Contacto	-.30	.03*
	Ritmo interno	.28	.05*

* La correlación es significativa al nivel .05.

** La correlación es significativa al nivel .01.

Tabla 3. Correlaciones más significativas entre el tipo de tarea y las emociones experimentadas.



Al margen de esta generalidad y de que las correlaciones entre los diferentes tipos de tareas y las emociones concretas no han sido muy elevadas, s que podemos observar ciertas tendencias que pueden ser útiles en la docencia de la Expresi3n Corporal. El estudio nos sugiere que las tareas basadas en la introyecc3n (generalmente realizadas con ojos cerrados y a menudo tumbados en el suelo) provocan emociones relacionadas principalmente con la felicidad (placer, bienestar, gozo...), aunque también con la sorpresa (probablemente al descubrir sensaciones desconocidas) y pocas veces provocan emociones ligadas a la alegría. No obstante, también se ha observado una correlaci3n positiva, aunque no tan elevada, con la aversi3n, seguramente debido a que a algunos/as estudiantes la quietud y la atenci3n a las propias respuestas corporales les generan tensi3n e inquietud. Aquí probablemente también hubiéramos observado diferencias si hubiéramos estudiado a personas con más experiencia. De hecho, estudiantes de danza de nivel superior manifiestan emociones muy ligadas al *flow* durante la práctica, y consideran que este estado emocional es el más efectivo para favorecer la creatividad (Lussier-Ley y Durand-Bush, 2009). En este nivel, parece que el interés por la educaci3n emocional se centra especialmente en intentar provocar las sensaciones y emociones más favorables para la creaci3n, muy ligadas a sentir el presente y a la conciencia corporal. Es por este motivo que, también en la iniciaci3n, se proponen tareas introyectivas.

Las tareas de escenificaci3n (seguramente las más genuinas de esta disciplina) han desencadenado comentarios relacionados especialmente con la alegría, y muy pocas veces con la aversi3n. El hecho de trabajar con los ojos abiertos y en grupo se relaciona

con la alegría y el humor. En otro estudio realizado con una muestra muy similar a la de éste (Canales, 2009) se detect3 que el alumnado sentía incomodidad, inquietud y ridículo cuando eran observados durante la práctica. Esta diferencia en cuanto a los resultados puede ser debida a las características de las tareas propuestas, ya que en el estudio aquí presentado no se incluyeron tareas en parejas en las que un alumno o alumna observase detenidamente a otro, propuesta que sí parece utilizarse en el estudio anterior. Las tareas de comunicaci3n, realizadas en pareja, con propuestas motrices de los compañeros y con contacto corporal parecen correlacionar con las emociones ligadas al amor, y el contacto también parece provocar bienestar. Canales (2009) también observ3 que el contacto corporal facilitaba el bienestar, aunque en algunos/as participantes y situaciones provocaba temor por incomodar al compañero. Los objetos también facilitan el ambiente distendido, y de hecho es frecuente utilizarlos en la iniciaci3n para favorecer este tipo de clima durante la práctica. Se requeriría profundizar en esta investigaci3n para poder comprobar si realmente la manipulaci3n de las tareas puede modificar el estado anmico del alumnado e influir en otros aspectos educativos, como el desarrollo de su motricidad o su creatividad.

Podemos concluir este artículo afirmando que en general, a partir de la vivencia de tareas de Expresi3n Corporal, el alumnado ha manifestado sentir emociones positivas, y, entre las negativas, la vergüenza es la emoci3n que aparece en más ocasiones. Según las correlaciones obtenidas, las tareas introyectivas han generado la descripci3n de emociones de felicidad y sorpresa mientras que el mantener los ojos abiertos y realizar tareas en grupo ha provocado alegría. La práctica de tareas de comunicaci3n y en pareja





Torrents, C. et al.

Posibilidades de las tareas de expresión ...

ha desencadenado expresiones relacionadas con el amor y el uso de objetos parece facilitar el ambiente distendido y el humor.

Finalmente, consideramos que es parte de

la responsabilidad del profesorado acercarse al desarrollo emocional que las prácticas motrices ocasionan en el alumnado y ser receptivos a aquello que sucede en el aula.

POSIBILIDADES DE LAS TAREAS DE EXPRESION CORPORAL PARA SUSCITAR EMOCIONES EN EL ALUMNADO

PALABRAS CLAVE: Educación emocional, Danza, Educación Física, Comunicación, Creatividad.

RESUMEN: Actualmente existe un creciente interés por la influencia de las emociones en el rendimiento deportivo, así como en la actividad física relacionada con el bienestar. El objetivo de este estudio fue analizar las respuestas emocionales de estudiantes durante la práctica de Expresión Corporal y observar la influencia del tipo de tarea. 80 estudiantes de primer curso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte participaron en 14 sesiones de 50 minutos de Expresión Corporal. Escribieron un diario después de cada sesión, en el que se recogían las emociones y sensaciones experimentadas en cada tarea. Tres investigadoras los analizaron, clasificaron las emociones y las relacionaron con el tipo de tareas. Los resultados muestran que la práctica de la Expresión Corporal provoca eminentemente comentarios relacionados con emociones positivas y que el tipo de tarea parece condicionar las emociones que se desencadenan.

POSSIBILIDADES DAS TAREFAS DE EXPRESSÃO CORPORAL PARA SUSCITAR RESPOSTAS EMOCIONAIS

PALAVRAS-CHAVE: Educação emocional, Dança, Educação Física, Comunicação, Criatividade.

RESUMO: Actualmente existe um crescente interesse pela influência das emoções no rendimento desportivo, assim como na actividade física relacionada com o bem-estar. O objectivo deste estudo foi analisar as respostas emocionais de estudantes durante a prática de Expressão Corporal e observar a influência do tipo de tarefa. Neste estudo, 80 estudantes do primeiro curso de Ciências de Actividade Física e Desporto participaram em 14 sessões de 50 minutos de Expressão Corporal. Escreveram um diário depois de cada sessão, em que se registavam as emoções e sensações experienciadas em cada tarefa. Três investigadoras analisaram estes registos e classificaram as emoções e relacionaram-nas com o tipo de tarefas desempenhadas. Os resultados mostram que a prática de Expressão Corporal provoca eminentemente relatos relacionados com emoções positivas e que o tipo de tarefa parece condicionar as emoções que se desencadeiam.

Referencias

- Adrián, J. A. Páez, D. y Álvarez, J. (1996). Art, emotion and cognition: Vygotskian and current approaches to musical induction and changes in mood, and cognitive complexization. *Psicothema* 8, 107-118
- Akinola M. y Mendes W. B. (2008). The dark side of creativity: Biological vulnerability and negative emotions to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 1677-1686.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bueno, J. Capdevila, L. y Fernández-Castro, J. (2002). Sufrimiento competitivo y rendimiento en deportes de resistencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 209-226
- Buekers, M. J., Montagne, G., y Laurent, M. (1999). Is the player in control, or is the control somewhere out of the player? *International Journal of Sport Psychology*, 30, 490-506.





- Cachadina, P. (2004). *Expresión corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis Doctoral no publicada. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Caf, B., Kroflic, B. y Tancig, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *The Arts in Psychotherapy*, 24, 355-365.
- Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts. Educació Física i Esport*, 98, 33-39.
- Castañer, M., Torrents, C., Anguera, M. T., Dinušová y Jonsson, G. M. (2009). Identifying and analyzing motor skill responses in body movement and dance. *Behavior Research Methods*, 41, 857-867.
- Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of the optimal experience*. Nueva York: Harper & Row.
- Dauids, K., Button C. y Bennet, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition. A constraints-led approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Davis, M. H., Mull, J. G., Joung, R. D. y Warren, G. G. (1987). Emotional reactions to dramatic film stimuli: The influence of cognitive and emotional empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 126-133.
- Fiedler, K. (1988). *Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation*. En K. Fiedler y J. Forgas (Eds.), *Affect cognition, and social behavior*. Toronto: Hogrefe.
- Gelade, G. A. (2002). Creative style, personality, and artistic endeavour. *Genetic, Social and General Psychologic Monographs* 128, 213-34.
- Igartua, J. Álvarez, J. Adrián, J. A. y Páez, D. (1994). Música, imagen y emoción: una perspectiva vigotskiana. *Psicothema* 6, 347-356.
- Isen, A.M. (1987). *Positive affect, cognitive processes, and social behavior*. En L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social Psychology*, Vol. 20. Nueva York: Academic Press. (pp. 203-253).
- Jeong Y. J., Hong S. C., Lee M. S., Park M. C., Kim Y. K. y Suh C. M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *International Journal of Neuroscience*, 115, 1711-1720
- Johnson, E. y Tversky, A. (1983). Affect, generalization, and the perception of risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 20-31.
- Jové, J. J. (2002). *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Kelso, J. A. S. (1999). *Dynamic Patterns*. USA: Massachusetts Institute of Technology
- Kenealy, P. (1988). Validation of a music mood induction procedure: some preliminary findings. *Cognition and Emotion*, 2, 41-48.
- Laban, R. V. (1991). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lane A. M. y Lovejoy D. J. J (2001). The effects of exercise on mood changes: the moderating effect of depressed mood. *Sports Med Phys Fitness*, 41, 539-45.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R.S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Lemons, G. (2005). When the Horse Drinks: Enhancing Everyday Creativity Using Elements of Improvisation. *Creativity Research Journal*, 17, 25-36





- Lepczyk, B. (2004). Multiple intelligence and creative dance. *Research Quarterly of Exercise and Sport* 53:A-4.
- Lobo, Y. B. y Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3),
- Mac Donald, C.J. (1991). Creative dance in elementary schools: A theoretical and Practical Justification. *Canadian Journal of Education* 16, 434-441.
- Mateu, M. Duran, C. y Troguet, M. (1992). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión- Bloque 1, Volumen 1-*. Barcelona: Paidotribo
- Morgan, W. P. (1980). Test of Champions. *Psychology Today*, 14, 92-108.
- Morgan, W. P. y Pollock, M. L. (1977). Psychologic characterization of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 301, 382-403.
- Mouraditis, A. Vansteenkiste, M., Lens, W. y Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336-343
- Nachmanovitch, S. (2004). *Free play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Netz Y. y Lidor R. (2003). Mood alterations in mindful versus aerobic exercise modes. *J Psychol.*, 137, 405-19.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S. J. H. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Ria, L. (coord.) (2005). *Les émotions. Sport de haut niveau. Education physique*. Paris: Revue EPS. Pour l'action.
- Roberts, G. C. y Treasure, D. C. (2003). Motivational determinants of achievement of children in sport. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, 125-138.
- Ruano, K. (2003). ¿Cómo expresamos las emociones? En Sánchez, G., Tabernero, B., Coterón, F. J., Llanos, C. y Learreta, B. (Coords.). En *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Torrents, C. y Balagué, N. (2007): Repercusiones de la teoría de los sistemas dinámicos en el estudio de la motricidad humana. *Apunts. Educació Física i Esports*, 87, 7-13
- Torrents, C., Castañer, M., Dinušová, M. y Anguera, M. T. (2010). Discovering new ways of moving: Observational analysis of motor creativity while dancing contact improvisation and the influence of the partner. *Journal of Creative Behavior*, 44(1), 45-61.
- Torrents, C. y Castañer, M. (2009). Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 30, 111-121.
- Vallerand, R. J. (1983). On emotion in sport: theoretical and social psychological perspectives. *Journal of Sport Psychology*, 5, 197-215.
- Von Rossberg-Gempton, I. E., Dickinson, J. y Poole, G. (1999). Creative dance: potentiality for enhancing social functioning in frail seniors and young children. *The Arts in Psychotherapy*, 26, 313-327.

