

**UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
TRABAJO FIN DE GRADO**

**DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA
COEDUCATIVA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA
PREVENIR Y/O COMBATIR LOS ESTEREOTIPOS DE
GÉNERO EN NIÑOS DE 11-13 AÑOS A TRAVÉS DE LA
EXPRESIÓN CORPORAL Y MUSICAL**

IBÁÑEZ LLORENTE, CRISTINA

MENCIONES: EDUCACIÓN MUSICAL Y LENGUA INGLESA

DIRECTORA: NATALIA OLLORA TRIANA

TIPOLOGÍA DEL TFG: C

ÍNDICE

Resumen.....	5
Abstract	6
1. Presentación	7
2. Motivación. Justificación del objeto a estudiar	9
3. Revisión bibliográfica	10
3.1. Coeducación. Un concepto a desarrollar	12
3.2. Influencias en los estereotipos de género.....	14
3.3. Educando: Inteligencia emocional.....	19
3.4. Educación artística para llegar a la educación emocional	23
4. Objetivos e hipótesis	25
4.1. Objetivos	25
4.2. Hipótesis.....	26
5. Metodología empleada	26
5.1. Participantes	26
5.2. Instrumentos	27
5.3. Diseño y procedimiento	28
5.3.1. Objetivos.	29
5.3.2. Competencias.	29
5.3.3. Contenidos.....	30
5.3.4. Metodología.	31
5.3.5. Temporalización y espacio de realización.	32
5.3.6. Evaluación.....	32
5.3.7. Sesiones.....	34

5.4. Análisis empleado	34
5.4.1. Generación de categorías de análisis.....	34
5.4.2. Codificación de los instrumentos de recogida de datos	35
6. Análisis de los resultados	36
6.1. Inteligencia emocional	36
6.1.1. Autoconocimiento.	36
6.1.2. Autocontrol.....	37
6.1.3. Automotivación.....	38
6.1.4. Empatía.	38
6.1.5. Habilidades sociales.	39
6.1.6. Inteligencia emocional total.	40
6.2. Estereotipos de género	41
6.2.1. Expresión afectiva.....	41
6.2.2. Expresión emocional.....	42
6.2.3. Comportamiento social.	43
6.2.4. Estereotipos de género finales.....	44
6.3. Presión social	45
7. Discusiones.....	46
8. Conclusiones	46
9. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	48
10. Competencias alcanzadas tras el trabajo fin de grado.....	50
11. Bibliografía.....	52
12. Anexos.....	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	10
Tabla 2.....	35
Tabla 3.....	35
Tabla 4.....	67
Tabla 5.....	82
Tabla 6.....	82
Tabla 7.....	82
Tabla 8.....	83
Tabla 9.....	83
Tabla 10.....	83
Tabla 11.....	84
Tabla 12.....	84
Tabla 13.....	84
Tabla 14.....	85
Tabla 15.....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.....</i>	<i>36</i>
<i>Figura 2.....</i>	<i>37</i>
<i>Figura 3.....</i>	<i>38</i>
<i>Figura 4.....</i>	<i>39</i>
<i>Figura 5.....</i>	<i>40</i>
<i>Figura 6.</i>	<i>41</i>
<i>Figura 7.</i>	<i>42</i>
<i>Figura 8.</i>	<i>43</i>
<i>Figura 9.....</i>	<i>44</i>
<i>Figura 10</i>	<i>44</i>
<i>Figura 11.....</i>	<i>45</i>

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado consiste en diseñar, implementar y evaluar una propuesta coeducativa de educación emocional sobre estereotipos de género (de aquí en adelante EG), más en concreto los que se refieren a expresión emocional y afectividad, a través de la expresión corporal y musical en una clase de 6º de primaria como contenido transversal de la Unidad Didáctica “Helping People” del área de inglés.

Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica en torno al estado de la cuestión, las causas y consecuencias de estos estereotipos a estas edades y su prevención y combate en el aula de primaria con contenidos de educación emocional a través de la expresión corporal y musical.

A través de un cuestionario realizado por la autora se conocerá una evaluación individual donde se ha podido evaluar la posible interiorización de EG, el nivel de inteligencia emocional (de aquí en adelante IE) y la existencia de presión social según sexo con la evaluación grupal. Mediante el diseño de tres sesiones se llevará a cabo la intervención de una propuesta didáctica de educación emocional, confeccionando tres instrumentos de evaluación: el diario del profesor, la autoevaluación y la diana de evaluación.

Finalmente, se ha podido comprobar la viabilidad y el beneficio de la educación emocional y de los contenidos de expresión corporal y musical para prevenir y combatir los EG.

Palabras clave

Estereotipos de Género, Coeducación, Escuela, Educación Emocional, Expresión Corporal y Expresión Musical

Abstract

The present Final Degree Project consists of designing, implementing and evaluating a co-educational proposal of emotional education on gender stereotypes (hereinafter EG), more specifically those that refer to emotional expression and affectivity, through corporal and musical expression in a 6th grade class as a transversal content of the “Helping People” Teaching Unit in the English area.

To this end, a literature review has been carried out on the state of the issue, the causes and consequences of these stereotypes at these ages and their prevention and combat in the primary classroom with emotional education contents through corporal and musical expression.

Through a questionnaire carried out by the author, an individual evaluation will be known where it has been possible to evaluate the possible internalization of EG, the level of emotional intelligence (hereinafter IE) and the existence of social pressure according to sex with the group evaluation. Through the design of three sessions the intervention of a didactic proposal of emotional education will be carried out, making three evaluation instruments: the teacher's diary, the self-evaluation and the evaluation target.

Finally, it has been possible to verify the viability and the benefit of emotional education and the contents of corporal and musical expression to prevent and combat EG.

Key words

Gender Stereotypes, Coeducation, School, Emotional Education, Body Expression and Musical Expression

1. Presentación

Echando una vista atrás, es gratificante observar los cambios que ha presenciado la sociedad hasta ahora. Se creó al ser humano sin una base escrita, sin saber qué camino debía seguir, sin conocer el buen comportamiento. Pero, poco a poco, se ha ido evolucionando sobre todo, a partir de los errores cometidos durante toda la historia.

Una de las grandes injusticias que se cometió, es llegar a pensar en la existencia de la diferenciación entre las personas en cuanto al género, traducéndose en una desigualdad de género. Con esta, apareció su posterior lucha generándose la igualdad de género, así se recoge en el art. 14 de la Constitución y comenzando incluso a introducirla en la escuela apareciendo por primera vez con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación la cual pretendía dar cumplimiento al principio de Constitución iniciando el gran cambio a nivel cultural y educativo en la sociedad de esta gran diferencia injusta.

No obstante, en nuestros días, se pueden ver aquellas secuelas convertidas en “estereotipos de género”, produciendo en ocasiones bullying de género que Sánchez (2017), extraído del blog S.O.S. en conflicto con mi hij@: El blog del programa Recurra Ginso¹, lo entiende como “aquel en el que la víctima es acosada por su identidad, orientación sexual, expresión de género o alguna de sus características físicas (...) víctimas que se distancian de una manera u otra de la “norma” establecida para su sexo”. Esto mismo La Prensa (2017) lo refleja en un sondeo sobre el acoso entre los jóvenes de 19 países en el que un 25% fueron acosados por su apariencia física y el otro 25% por su género u orientación sexual. Y es que, ya en palabras de Barberá (2004), se puede observar como:

ni el reconocimiento de la variabilidad interindividual, ni el concepto de androginia psicológica, ni siquiera la comprobación empírica de que las similitudes entre mujeres y varones superan con creces las diferencias, ni tampoco las transformaciones en los roles de

¹ Recuperado de <https://recurra.es/blog/genero-bullying-como-se-relacionan/>

género acontecidas durante las últimas décadas, ninguna de estas aportaciones ha conseguido modificar la creencia popular compartida de que varones, por un lado, y mujeres, por otro, representan los polos opuestos de una única dimensión, denominada especie humana. (p.56-57)

Quesada (2014) expresa que a pesar de que la educación es primordial en la transmisión y perpetuación de los estereotipos, también “es un pilar fundamental para poder transformarlos, puesto que éstos no son innatos sino que son aprendidos y por lo tanto modificables” (p. 92). Por ello, surge la necesidad de prevenir y/o combatir a través de la educación aquellas secuelas ya que al mismo tiempo en que se han construido también se pueden derivar, convirtiendo esta educación en la práctica de coeducación.

De esta manera, se diseña e implementa la siguiente propuesta co-educativa que demanda dos herramientas poderosas para tener éxito: el cuerpo y la música. Trabajando a través de la expresión corporal y la expresión musical tres sesiones de educación emocional en los alumnos de 6º de educación primaria para prevenir y/o combatir los EG relacionados con la expresión emocional y afectiva y así prevenir en último instancia, el bullying de género.

Al mismo tiempo se averigua la interiorización de estos estereotipos relacionados con la emoción, la afectividad y el comportamiento social y su nivel de IE antes y después de la intervención y la posible presión social de los discentes para conocer la consecución de la intervención y reflexionar sobre posibles causas de esta permanente existencia estereotipada en los adolescentes.

Desde este proyecto, se quiere aportar un estudio de esta problemática con alumnos de entre 11-13 años y presentar a los futuros docentes una posible propuesta de intervención ante estas situaciones que se viven día a día en el contexto educativo.

2. Motivación. Justificación del objeto a estudiar

El practicum II con alumnos de 6º de primaria, hace reflexionar acerca de los problemas que puedan poseer o que pudieran sufrir en un futuro no muy lejano, en la entrada a la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Esta etapa está llena de emociones, las cuales se han de controlar en mayor medida en Secundaria debido a los cambios que acontecen a nivel físico, social, familiar o académico. Por ello, se ha sentido la necesidad de prepararles para esos momentos difíciles que directamente influirán en todos los aspectos de su vida, incidiendo enormemente en la autoestima que es la llave para la serenidad y la vitalidad de las personas.

Así, la primera imagen que se ha podido vislumbrar según las vivencias son los numerosos acosos escolares que pueden sufrir los y las estudiantes durante la etapa escolar. Este bullying que ya puede aparecer en la etapa primaria, se acentúa en la E.S.O. siendo una etapa primordial que puede derivar con fatales consecuencias.

A partir de ello, se reflexiona en la posible causa de este acoso, en la que se recuerda a las víctimas observadas, chicos “afeminados” y chicas “marimachos” todo lo contrario a lo que los estereotipos de género demandan, por eso lleva a pensar en un bullying de género. Así, para paliar este acoso, primero se ha de prevenir o combatir los posibles estereotipos de género que puedan poseer los alumnos. Y, más concretamente la preocupación se centra en el bullying de género por estereotipos de expresión emocional o afectiva que afectan en gran medida a la persona privándoles de esa libertad de expresión que culturalmente está mejor vista en las mujeres, para trabajarlo se debe educar en ese campo, en la educación emocional.

Cuando algo no se educa o enseña, aborda o exige, es algo inexistente. Las emociones de los estudiantes en el contexto educativo pasan desapercibidas en numerosas ocasiones, en parte porque numerosos planes y estudios superiores de formación en educación no preparan al profesional en educación y docente para ello, por lo que es difícil combatir acosos escolares por creencias estereotipadas si ni siquiera los maestros conocen su significado. Así, las cifras de alumnos acosadores o víctimas pueden reducirse si los maestros educan en la igualdad de género, en la libertad de expresión y en la diferencia de personas como seres únicos.

3. Revisión bibliográfica

Para la realización del presente proyecto, es imprescindible una revisión teórica que llevará al conocimiento de algunos de los conceptos de importante comprensión.

Para comenzar, como concepto se va a desarrollar los estereotipos de género. Según la psicología se trata de un conjunto de creencias y suposiciones compartidas sobre los grupos de varones y mujeres, o bien las características de *Feminidad (F)* y *Masculinidad (M)* (Barberá, 2004). Además, conforman las herramientas socioculturales sobre las que se establecen normas de funcionamiento social al mismo tiempo que sirven de referente para estructurar la identidad de los sujetos (Colás y Villaciervos, 2007). En esta línea, González (1999) los define como “creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad” (p. 84)

Entre los EG se encuentran los siguientes, asociados a hombres y mujeres:

Tabla 1.

EG asociados a hombres y mujeres

Estereotipos	Hombre	Mujer
Rasgos	Activo, decidido, competitivo, con superioridad, independiente, perseverante, con confianza en sí mismo y con automotivación.	Servicial, empática, sensible, solidaria, amable, dulce, agradable, atenta, comprensiva y cariñosa.
Roles	Asume obligaciones financieras, es proveedor financiero, cabeza de familia y se dedica al bricolaje en el hogar, líder, aficionado a los deportes televisivos y tiene iniciativa en las relaciones sexuales.	Cocina, hace la compra y la lavadora, está al día en la moda, es apoyo emocional y cuida a los niños y a la casa.
Apariencia física	Atlético, fornido, fuerte, corpulento, musculoso, cachas, robusto y alto.	Guapa, mona, preciosa, refinada, delicada, bajita, sexy, con voz suave y dulce.
Capacidades cognitivas	Analítico, exacto, bueno en abstracciones, números y resolviendo problemas, en el razonamiento matemático, está capacitado cuantitativamente.	Artística, creativa, expresiva, imaginativa, intuitiva, perceptiva, con buen gusto y habilidad verbal.

Traducción y adaptación del autor Kite (2001) sobre Gender Stereotypes en Encyclopedia of Women and gender. Sex similarities and differences and the impact of society on gender.

Por otro lado, Ortega (1998) apunta cuatro planos de la personalidad: “el cuerpo, la inteligencia, el carácter y las interacciones sociales” (p.12), que son los que establecerán los EG masculinos y femeninos.

Dichas creencias no pasan desapercibidos en la vida de las personas, Castillo y Montes (2014) señalan que el proceso de socialización y los procesos individuales benefician la aparición de comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres, y como consecuencia la sustentación de estos estereotipos.

Así mismo, González (1999) recalca la gran influencia que tienen estas suposiciones en el individuo y su conducta, así como en su percepción del mundo y de sí mismo. Castillo y Montes (2014), especifican diciendo que estas influencias acaban siendo consecuencias negativas, limitando el “desarrollo integral de las personas, influyendo sobre sus preferencias, desarrollo de habilidades, aspiraciones, emociones, estado físico, rendimiento, etc” (p.1044).

Así, dichas visiones sobre el género van pasando de generación en generación de manera que el adulto identifica en el cuerpo de su hijo o hija sus “fantasmas inconscientes” acerca de la feminidad/masculinidad, marcando la infancia de cualquier niño o niña (Fernández, 1996).

Por último, en lo que se refiere al momento en que estos estereotipos pueden ser un motivo de discriminación, Barberá (2004) afirma:

En tanto esquemas simplificados de conocimiento, tienen una función adaptativa clara, como es facilitar la información del entorno y prepararnos para afrontarla con un cierto conocimiento, aunque éste tenga que ser indudablemente esquematizado e inexacto. Cuando el esquema deja de ser funcional y transmitir conocimiento para pasar a convertirse en una estructura rígida que dificulta la percepción de la diversidad humana, su utilidad desaparece y pasa a convertirse en un criterio de discriminación social. (p.74)

Es entonces cuando aparece la desigualdad social, y, en este caso, la de género a raíz de estas representaciones. Por ello se hace necesario prevenirlos y combatirlos en pos de alcanzar la igualdad de género que ya se recogía en 1978 en la propia Constitución Española. Su artículo 14 establece que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación

alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978, p. 29316).

3.1. Coeducación. Un concepto a desarrollar

El siguiente concepto fundamental a conocer es el de “coeducación”, es decir, la educación conjunta de chicos y chicas a través de la creación de situaciones donde se fomente y desarrolle el respeto y la atención a las características de los dos grupos para así obtener una igualdad de oportunidades (Martínez, 2016). Este término supone además, “no aceptar el modelo masculino como universal, tratar de corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículo equilibrado dirigido a eliminar las desigualdades existentes y desarrollar todas las cualidades individuales independientes del género” (Martínez, 2016, p.12).

A partir del citado artículo 14 de la Constitución Española, se han producido cambios notorios gracias a la modificación de las leyes educativas anteriores y a la aparición de otras nuevas en los últimos años. Actualmente la lucha contra los EG en el plano educativo se fundamenta en las siguientes leyes:

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. La mención al combate y a la prevención de estas creencias aparece en el artículo 23 de la presente ley, que reza así:

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros. (LEY ORGÁNICA 3/2007, p.12616)

El artículo 24 trata de integrar el principio de igualdad en la política de educación y, en sus puntos 1 y 2 centra su atención en los currículos, así como en la aparición de estas representaciones mentales en los libros de texto o en materiales educativos. Además, se menciona la coeducación como concepto de difusión entre las personas de la comunidad

educativa y el fomento del conocimiento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (LEY ORGÁNICA 3/2007)

- Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la violencia de género en Castilla y León. Su artículo 17 dice:

El sistema educativo de Castilla y León, de conformidad con la legislación vigente en materia de educación, deberá estar orientado al desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, el rechazo de cualquier tipo de violencia y el fomento de actitudes en el alumnado que les permita actuar de forma responsable, autónoma, y prevenir y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. (Ley 13/2010, p.13)

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. La LOMCE en este caso modifica el Artículo Único de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación quedando ese párrafo redactado de la siguiente manera: “1) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (Ley Orgánica 8/2013, p.11).

- El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en el Artículo 10, referido a los elementos transversales el punto 3 queda de la siguiente manera:

Las administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo

de violencia (...) Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación (Real Decreto 126/2014, p.9)

- En el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, dentro del artículo 15 del proyecto educativo, apartado 2, subapartado “d” se advierte que además del contenido mínimo que se determina en el artículo 11.3 del Decreto 23/2014, de 12 de junio, se incluirán: “las directrices para el fomento de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género” (p.34191). De igual forma, la igualdad de género se puede contemplar en el currículum ya sea como contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables en las siguientes asignaturas: ciencias de la naturaleza en 5º y 6º de primaria y ciencias sociales y valores sociales y cívicos en todos los cursos (DECRETO 26/2016)

3.2. Influencias en los estereotipos de género

A continuación, desde diversas investigaciones realizadas por especialidades dentro de las ciencias sociales, se analiza cómo influyen diferentes aspectos que logran la existencia e interiorización de los EG en edades tempranas.

Por un lado, la psicología insiste en la importancia de paliar los EG en estas edades, puesto que es en estos momentos cuando comienza el descubrimiento de la identidad de género, proceso que se desarrolla a partir de la observación de todo lo que rodea a cada uno de los individuos.

Estas ideas fijas como se ha visto anteriormente, se transmiten de generación en generación y están presentes en muchos contextos de la vida, entre ellos el contexto educativo. No obstante, el impacto de estas creencias y la posibilidad de que se conviertan en un factor de riesgos van a depender en gran medida de la edad.

Pero antes de que se estudien los EG que podrían surgir en la etapa de educación primaria, hay que interrogarse primero acerca de un concepto igualmente relevante: la identidad de género.

A la llegada a este mundo, las personas son divididas en niños o niñas. Más adelante, al crecer se desarrolla el *self* existencial o ser una persona diferente a los demás, después el *self* sexual, la autocategorización de hombre o mujer y a la vez el *self* de género (García, 2005).

Como expresa García (2005): “la división biológica que traemos conlleva diferencias reproductivas pero no diferencias actitudinales, normativas, conductuales o de roles. Todo ello es producto de la asignación social” (p.73).

Por ello, la identidad de género es la autoclasificación en una categoría de género con sus respectivos sentimientos y pensamientos como hombre o mujer basándose de lo culturalmente aceptado que aparece a nivel individual desarrollándose con el contacto con el aprendizaje de conductas, roles y estereotipos (García, 2005). Este mismo autor confirma que se trata de un proceso de adscripción colectiva y, a su vez, subjetiva, ya que las personas guían su proceso de identificación en sus interacciones.

A los dos años comienza la categorización de uno mismo y del resto en dos grupos diversos: hombres y mujeres. Más adelante, entre los dos y los cinco años se pasa a comprender la estabilidad de esa categoría y, por último, a partir de los cinco se asimila la constancia de género (García, 2005), pudiendo adelantarse esta última fase y acontecer a los tres años de edad (Rocha, 2009).

A partir de ello, el niño o niña busca las conductas y actitudes de los padres y madres para representarlas moldeando así su comportamiento y características según lo culturalmente valorado, enseñado y reforzado, continuando así durante toda la vida (Rocha, 2009). Además, existen otros elementos que juegan un papel importante en la construcción de EG en esta etapa son los cuentos y la televisión (García, 2005).

Más adelante, a la hora de elaborar la identidad de género individual, inevitablemente se está expuesto a infinidad de actitudes, comportamientos y estereotipos, entre otros aspectos. Lo que

significa que los EG están presentes en la vida casi desde que se nace. No obstante, es posible que en la etapa primaria se tengan interiorizados o simplemente se conozcan pero no estén interiorizados. Este sería el caso de la persona no esquemática o andrógina que aun conociendo los roles y estereotipos actúa independientemente de ellos, lo contrario que la persona que interpreta la realidad según los constructos de género culturales (García, 2005).

En resumen, desde que se llega a este mundo, los EG se encuentran en muchas facetas de la vida afectando positivamente o negativamente a la construcción de cada identidad de género. Por lo que, los niños de la etapa de educación primaria ya han tenido contacto con los mismos y, en muchos casos, los han sufrido.

Siguiendo con el plano psicológico, los discentes merecen especial atención en estas edades, dado que comienzan la adolescencia.

Hay que tener en cuenta los cambios a los que se enfrenta un adolescente. Los niños de 11-13 años pertenecen al subgrupo de adolescencia temprana cuando poseen gran egocentrismo, esto es, cuando se consideran a sí mismos centro del universo y de atención. Creen estar sometidos a una crítica continua, lo que genera en ellos la necesidad de ser aceptados. Construyen una audiencia imaginaria y reaccionan ante ella mediante conductas (peinados, música, vestimenta...) que buscan la admiración de dicha audiencia. Es una etapa psicológicamente repleta de emociones masificadas y en buena medida incontroladas, donde los amigos constituyen el vínculo social fundamental y se observa un afán de cumplir las expectativas sociales. Por último, el cuerpo cambia con más rapidez por lo que entran en un período de aceptación donde entra en juego la comparación con sus pares y con los estereotipos culturales, necesitando reafirmar su “normalidad” (Gaete, 2015).

En esta línea, Pedreira y Martín (2000) afirman que se tiene que dar un sentido de identidad comenzando con la aceptación del cuerpo, clave para el desarrollo de una alta autoestima, seguido del ajuste de las demandas sociales, siendo relevante el contexto familiar, los amigos, y el contexto sociocultural que van a marcar las expectativas del individuo y del grupo.

En el plano pedagógico la escuela es un centro clave donde tienen lugar diversas acciones estereotipadas ya sea por medio del profesorado como a través de los recursos utilizados (cuentos) y el denominado “currículum oculto” (contenidos).

La educación, se insiste, en que es un derecho humano universal, ergo el mismo para hombres y mujeres. Sin embargo, siendo la escuela el contexto educativo principal, y el más influyente, no garantiza una atención equitativa a las necesidades de los niños y las niñas (Goicoechea y Fernández, 2018).

Rodríguez y Peña (2005) señalan también la importancia de la escuela como una institución socializadora fundamental en la niñez y en la adolescencia, y coinciden en que sigue siendo el escenario de procesos y mecanismos implícitos que refuerzan los estereotipos.

Sánchez (2002) va más allá y resalta que “en las instituciones escolares se recogen las virtudes y los defectos que en la propia sociedad coexisten. La escuela pretende preparar para la vida adulta dentro de la propia cultura en la que está inserta” (p.95). De manera que “la educación que se imparte en los centros educativos es la “suma” de las distintas ciencias, las cuales revierten en la práctica educativa y si estas son androcéntricas la interpretación del alumnado sobre el mundo también lo será” (Sánchez, 2002, p.95).

Todo lo cual incluye en el aprendizaje de rol y el aprendizaje de la identidad sexual según el modelo masculino y femenino (Sánchez, 2002).

Estudios como los de Blández, Fernández y Sierra (2007) dan buena cuenta de lo anterior. Estos autores proponen otra visión de la persistencia de las susodichas imágenes negativas en la escuela valorada por alumnos de educación primaria y secundaria. Destacan las actividades físico-deportivas que siguen siendo específicas de género - los varones realizan mayor actividad física debido a su mayor competencia motriz - , además señalan que las desigualdades de género se dan por cuestiones de contenidos del programa que se enseña.

La continua formación de la figura del maestro es indispensable para que obtengan una perspectiva de género y sepan lidiar con las desigualdades, la discriminación y la violencia (Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018).

Los EG siguen coexistiendo de forma más y menos visible en las escuelas, reflejando el producto de la sociedad en la que vivimos que muchas veces no es el más acertado. Por ello, en esta institución los docentes son personas clave para garantizar la igualdad de género, el derecho a una educación igualitaria y la consecución de las leyes educativas.

Desde las ciencias sociales se aportan datos donde se vislumbra la existencia de dichas suposiciones a nivel social, concretamente entre los niños de 11 y 13 años, junto a sus consecuencias extremadamente negativas como se hace referencia a continuación.

El estudio de *Global Early Adolescent Study* confirma que a la edad de 10 años, tanto en las sociedades más liberales como en las más conservadoras, los niños y niñas tienen arraigados los EG. Estos mismos son transmitidos por padres, compañeros, profesores y por los medios de comunicación pudiendo volverse dañinos al comienzo de la adolescencia (Blum, Mmari y Moreau, 2017).

Gracias a las investigaciones de Colás y Villaciervos (2007), se sabe la persistencia de estas visiones sobre el género en adolescentes de entre 14 y 18 años en cada uno de los tipos estudiados: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social.

Las niñas son vulnerables y los niños son fuertes e independientes. Esta creencia es el caldo de cultivo idóneo para situaciones de riesgo en el caso de las niñas (matrimonio infantil, embarazo, abandono escolar temprano, VIH y riesgo de infección de transmisión sexual, depresión y exposición a la violencia). No obstante, en contra de lo que se podría pensar por estar los chicos en el lado “bueno” de los EG, sus consecuencias suelen ser peores si cabe, ya que los hombres de estas edades son víctimas de violencia física (por encima de la de las chicas),

mueren más a menudo por lesiones no intencionales, abusan de sustancias y practican en mayor porcentaje el suicidio (Blum et al., 2017).

Por otro lado, Blum et al. (2017) dan a entender que estas consecuencias negativas de los niños son causadas por presiones muchas veces de sus iguales, teniendo mayor nivel de EG que las niñas. Colás y Villaciervos (2007) ya observaron cómo en el parámetro de expresión afectiva el nivel de aceptación por parte del chico es mucho menor que el de la chica.

Es un error esperar a la adolescencia para trabajar los EG, se han de prevenir y corregir desde la más temprana infancia. Los niños, como se ha visto anteriormente, no pueden pasar desapercibidos, haciéndose necesario el fomento de enfoques equitativos de género en las escuelas especialmente durante la adolescencia temprana, etapa en la que los alumnos son más vulnerables pues se imponen en ellos EG que niegan verdadera identidad.

Las investigaciones apuntan a un alto porcentaje de EG a nivel emocional y afectivo, por lo que se hace necesario educar emocionalmente a los discentes. Además, numerosos estudios atribuyen mayores niveles de IE a las mujeres frente a los hombres. Así, Carretero y Nolasco (2017) concluyeron que las mujeres destacaban en habilidades de atención y claridad emocional, disminuyendo este nivel en regulación emocional, mientras que los hombres destacaban en regulación emocional, por encima del nivel de las mujeres. Esto último, viene motivado por el estereotipo de emocionalidad, en el que la gestión emocional es atribuida a los hombres mientras que la expresión emocional y la empatía, a las mujeres.

3.3. Educando: Inteligencia emocional

La IE surge del descontento que se tiene por la visión unitaria de inteligencia, imponiendo así una reformulación científica del término inteligencia, basándose en el ser humano social y con sentimientos (Rodríguez, 2008). El concepto IE, aparece por primera vez en 1966 en un artículo de Leuner traducido como “Inteligencia Emocional y Emancipación”. Más adelante, Payne vuelve a hacer referencia a esta noción en 1986. Pero es en 1990 cuando Salovey y Mayer publican un análisis innovador llamado “Emotional Intelligence” que revoluciona el mundo

científico. No obstante, el interés público por este concepto no aparece hasta 1995 tras la aparición del libro “Emotional Intelligence” de Daniel Goleman que se difunde llegando a convertirse en *best seller* en numerosos países (Cebriá, 2017).

A partir de las teorías de los autores anteriores y del éxito del libro de Goleman, la IE se convierte en un tema de interés cultural y recurrente en revistas y periódicos de todo el mundo (Cebriá, 2017). Las publicaciones sobre IE aumentan hasta llegar a constituir un fenómeno que Bisquerra (2003) califica de “revolución emocional”, el cual influirá en las investigaciones educativas.

Goleman (1999) en su libro define la IE como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p.430). Este mismo plantea 5 habilidades para alcanzar la IE: conciencia de sí mismo (autoconocimiento), autorregulación (autocontrol), motivación (automotivación), empatía y habilidades sociales.

En cuanto a la primera habilidad, *conciencia de sí mismo*, Goleman (1999) la describe como: Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos. (p.431)

Es el conocimiento de uno mismo, si se quiere reconocer al resto, se debe conocer primero el interior de cada uno. El identificar esa emoción o sentimiento es el primer paso para alcanzar una plena inteligencia emocional (Rodríguez, 2008).

El reconocimiento permite al discente verse como un ser único, expresar esas emociones de manera adecuada con el cuerpo y/o el lenguaje y reflexionar al mismo tiempo valorándolas como reacciones personales que no son ni buenas ni malas (Medinilla, 2009).

En la segunda habilidad, la *autorregulación*, Goleman (1999) expone que es “manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran en

ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional” (p. 431).

Se trata de equilibrar las emociones sin reprimirlas ya que cada una tiene su función y utilidad. Ejercer el liderazgo de las emociones y pensamientos ante un problema y, adquirir autocontrol ante la acción mediadora del resto que se traducirá en aprender a calmarse durante todas las situaciones que se presenten en nuestra vida (Rodríguez, 2008).

El alumno toma el control de sus impulsos reflexionando ante emociones fuertes tales como la ansiedad, la agresividad o la frustración, entre otras. Piensa y luego actúa encontrando el equilibrio entre las emociones y los comportamientos (Medinilla, 2009). La correcta regulación de sus emociones facilitará el desarrollo de las relaciones empáticas discriminando las actuaciones legítimas de las ilegítimas (Ballús, 2015).

La tercera, *motivación*, es “utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten” (Goleman, 1999, p.431).

La capacidad de motivarse a uno mismo y darse cuenta de que lo importante es el esfuerzo, que será siempre premiado. El esfuerzo equivale a práctica y esta misma es la que llevará al aprendizaje y, en última instancia, al éxito. El proceso resulta ser más importante que el resultado, lo que puede significar éxito o fracaso (Rodríguez, 2008). La perseverancia, la confianza en sí mismo y la habilidad de sobreponerse ante las dificultades son clave en este proceso (De Andrés, 2005).

La automotivación parte de la predisposición que impulsa a la persona a actuar hacia el deseo. Asimismo, el pensamiento y la emoción positiva intervienen en el éxito de la realización de una tarea por parte del alumnado (Medinilla, 2009).

La cuarta, *empatía*, trata de “darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas” (Goleman, 1999, p.431).

La habilidad de comprender lo que le ocurre o siente la otra persona y así escucharla y ayudarla. No significa sentir la emoción del otro, sino entenderla y actuar consecuente a ello (Medinilla, 2009).

El ensalzar el comportamiento del estudiante que conlleve empatía y así, ayuda y colaboración, fortalecen esta habilidad y con ello la autoestima, sin caer en falsos halagos que la perjudican (Rodríguez, 2008).

La quinta, *habilidades sociales*, consiste en “manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo” (Goleman, 1999, p.431).

La capacidad de relacionarse con naturalidad actuando en base a las emociones del resto y de esta manera, producir sentimientos en los demás. El aprendizaje de estas conductas se relaciona con la aceptación social para que el resto los valoren y observen cualidades positivas (Rodríguez, 2008).

El discente tiene en cuenta las habilidades de comunicación, por lo que la escucha activa, la asertividad como la respuesta activa y no agresiva, la capacidad de decir que no y la comunicación no verbal, juegan un papel muy importante en la resolución de conflictos y así, en el proceso de socialización (Medinilla, 2009).

Todo lo anterior, requiere diversas competencias, definidas por Bisquerra (2003) como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22).

Estas competencias emocionales cobran vida en la escuela a partir de la educación emocional. Bisquerra (2003) entendía la misma como el:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p.27)

En palabras del mismo Bisquerra (2003), “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social” (p.8).

Entre las numerosas consecuencias positivas que tiene la educación emocional se encuentra la de prevenir o combatir; actúa y minimiza la vulnerabilidad de la persona ante posibles disfunciones como la depresión, la agresividad, el estrés, la impulsividad, las drogas... (Bisquerra, 2003). Además, otro de los aspectos favorecidos por las competencias emocionales son “los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.69).

3.4. Educación artística para llegar a la educación emocional

Para la realización de este proyecto se consideran los contenidos de expresión corporal y expresión musical los idóneos para una correcta implementación de la IE a través de la educación emocional, esto es, con objeto de prevenir y combatir los EG.

La música es al fin y al cabo un acto de comunicación expresado de tal forma que incide de manera única, personal y libre en el interior de la persona y de los que nos rodean, en los sentimientos y en las emociones (Arguedas, 2009). Fomenta valores como el respeto, la verdad y la libertad. Los resultados no son lo primordial, prima la espontaneidad exaltando el proceso y la participación de los alumnos de manera que está dirigida a todos sin distinción alguna, convirtiéndose en un lenguaje universal (Arguedas, 2004). De igual manera Conejo (2012), entiende la música como una herramienta importante para:

La formación en valores, ya que enseña a compartir entre los alumnos al participar de manera cooperativa en producciones musicales, desarrolla el sentido de la sana competencia, permite confrontar los rasgos personales entre los alumnos, establece nexos sociales, fomenta el trabajo en equipo, y permite demostrar al alumno su capacidad de alcanzar metas propuestas. (p.267)

Motivando así a los discentes a “la participación, integración grupal, creatividad; también ayuda a fijar más fácilmente en la memoria los conocimientos que se necesitan transmitir” (Conejo, 2012, p.266).

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa se halla la educación musical como contenido educativo dentro del área de educación artística. El

planteamiento curricular de este contenido se asienta sobre tres líneas de trabajo primordiales, destacando la correspondiente al bloque 3 llamada *La música, el movimiento y la danza*, donde se trabaja la expresión de sentimientos y emociones a través del cuerpo y como forma de interacción social (Ley Orgánica 8/2013).

Se observan una serie de contenidos que van a promover el desarrollo de las competencias y el trabajo de la IE en el aula, ya que necesita de contenidos que la favorezcan siendo la música, lenguaje de la afectividad, el medio adecuado para influir en el niño y adolescente dentro de su vida emocional, educando sus sentimientos. Esto mismo se intenta lograr a través de la musicoterapia, estando esta última en sintonía con la educación emocional aunque no tiene como objetivo expreso la perfección de dicha expresión como en el área educación musical, sino con fines terapéuticos (Poch, 2001).

En cuanto a la educación rítmico-corporal, esta era definida por Cruz (2014) como:

El resultado de la interrelación de factores corporales, espaciales y temporales, que pueden implicar a todo el cuerpo, a una o varias partes del mismo, que ejecuta el movimiento sobre el propio terreno o con desplazamientos, que sigue diferentes trayectorias y que expresa un ritmo personal, un ritmo grupal y un ritmo que responde a estímulos externos. (p.113-114)

La expresión corporal que se encuentra dentro de la educación física escolar, se considera un contenido clave para crear valores positivos en el alumnado relacionados con el respeto, la igualdad, la tolerancia y la aceptación propia y de los demás compañeros de sus limitaciones y posibilidades independientemente de su sexo (Hortigüela y Hernando, 2018). En palabras de Castillo y Rebollo (2009): “la expresión corporal es un medio idóneo para trabajar algunos valores que consideramos importantes para la educación de nuestros alumnos y alumnas” (p.115). Estos valores se trabajan a partir de temas transversales como los relacionados con la vida en sociedad y, más concretamente, con la educación para la igualdad.

Dicha herramienta se encuentra en sintonía con la educación musical, ya que en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se encuentra dentro del área de educación física, el quinto bloque que hace referencia a las *actividades físicas artístico-expresivas*, donde se mencionan los recursos expresivos del cuerpo para representar diferentes situaciones incluyendo sentimientos (Ley Orgánica 8/2013). Asimismo, se trabajan

contenidos que fomentan el desarrollo de la educación emocional ya que como señala Cruz (2014), los juegos de expresión dramática y corporal consiguen una comunicación y aprendizaje para la expresión de situaciones y sentimientos.

Tanto la educación musical como la educación rítmico-corporal representan lenguajes de sonidos, ritmos, movimientos y emociones, ofreciendo al mismo tiempo, herramientas vitales para la integración con diversas áreas curriculares, en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arguedas, 2009).

Por todo ello, la educación corporal y musical son contenidos educativos y actividades muy interesantes a la hora de trabajar la igualdad de género a través de la educación emocional y combatir los EG. Son herramientas de carácter universal por lo que da cabida a cada una de las personas sin importar el sexo, femenino o masculino. Por último, se insiste en los valores tan importantes que fomentan la expresión corporal y la expresión musical, indispensables para luchar contra las dichas creencias negativas. Estos son el respeto, la aceptación y la igualdad.

4. Objetivos e hipótesis

4.1. Objetivos

Los objetivos que se van a abordar en el siguiente trabajo son los siguientes:

- Conocer los diversos tipos de EG que existen en la sociedad para poder lidiar con ellos en un futuro como docente en el aula.
- Estudiar el EG relacionado con la expresión emocional y afectiva.
- Posibilitar información que favorezca la creación de un ambiente liberal sin miedo e igualitario en el aula y en la escuela, para la educación de los futuros docentes en el sistema educativo.
- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta coeducativa sobre los EG relacionado con la expresión emocional y afectiva con contenidos de IE a través de la expresión corporal y musical.
- Descubrir la interiorización de EG, la presión social y la IE de un grupo de alumnos entre 11-13 años según sexo antes y después de la intervención.

4.2. Hipótesis

1. Las chicas logran exteriorizar las emociones y empatizar más que los chicos.
2. Existe interiorización de EG de expresión emocional y afectiva en los alumnos de 6º de primaria.
3. Las chicas tienen mayores niveles de IE que los chicos.
4. Los discentes de 6º de educación primaria soportan presión social.

5. Metodología empleada

La metodología que se ha llevado a cabo se basa en la investigación cualitativa. Este modelo es el interactivo y dentro de este se encuentra la observación a lo largo del proceso de intervención.

La siguiente propuesta coeducativa para prevenir y/o combatir los EG, ha constituido un contenido transversal de la Unidad Didáctica “Helping People” del área de inglés, realizada durante 3 clases de tutoría trabajando las 5 habilidades de IE según Goleman, a través de contenidos propios de la educación expresivo corporal y musical. Las tres sesiones se han diseñado en base a 11 objetivos que se nombrarán más adelante.

5.1. Participantes

El grupo clase donde se ha llevado a cabo esta propuesta, se encuentra en 6ºA de educación primaria obligatoria, en el colegio Claudio Sánchez Albornoz, en Burgos. El mismo coincide con el centro donde se me ha permitido realizar las prácticas. Se ha elegido a los siguientes participantes, ya que pertenecen al aula donde se desarrollan la mayoría de horas, siendo los alumnos de mi tutora de prácticas.

El grupo lo forman 24 alumnos, 12 chicas y 12 chicos de edades comprendidas entre 11 y 13 años. No obstante, por diversas causas, de manera imprevisible se han ido modificando el número de participantes siendo 23 en la evaluación inicial individual, pasando a 22 en la evaluación inicial grupal y en la sesión primera. Siguiendo con 23 discentes en la segunda sesión y, acabando con 24 en la tercera sesión y en la autoevaluación junto a la posterior evaluación final individual.

Por lo que para el estudio, se ha contado con 21 participantes, 57,14% chicas y 42,86% chicos, que han podido acudir en cada uno de los procesos de evaluación, autoevaluación e implementación de las sesiones.

Los discentes han trabajado durante un año las emociones, no obstante nunca han trabajado las mismas a través de los contenidos de expresión corporal o musical.

Dentro de este grupo se encuentra una niña que tiene dificultades en el lenguaje, por lo que acude a la logopeda del centro en el área de lengua, un niño con doble excepcionalidad: Altas Capacidades y Síndrome de Asperger, un discente diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno Bipolar o Síndrome Maníaco-Depresivo, un alumno extranjero que tiene pleno conocimiento de la lengua castellana y, dos alumnos repetidores.

A pesar de tener estas características específicas que se han mencionado anteriormente, no les va a impedir seguir la propuesta adecuadamente, por lo que no se ha adaptado ninguna actividad para los mismos, únicamente una alumna recientemente escayolada ha hecho uso del banco del gimnasio donde ha realizado la expresión corporal sentada.

Por otro lado, se ha tenido en cuenta el estado de desarrollo en el que se encuentra el grupo, por lo tanto, se ha trabajado la desinhibición para el buen funcionamiento de la actividad, aspecto que ha favorecido al niño con altas capacidades y asperger al ser una persona tímida.

5.2. Instrumentos

Teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis de investigación, el instrumento de recogida de datos que se ha llevado a cabo es un cuestionario/rúbrica pre test- post test² donde se ha medido los niveles de IE siguiendo el modelo de habilidades de Goleman (1999) junto a los EG en cuanto a expresión emocional, afectiva y comportamiento social se refiere siguiendo el modelo de medida del estudio de Colás y Villaciervos (2007) para recoger EG más concretos que respondan con más realidad³. Y, por último, la presión social se ha medido tras la evaluación inicial individual y grupal de EG.

² Véase Anexo 1

³ Véase Anexo 2

En primer lugar, antes de la realización de las sesiones, este cuestionario se ha repartido entre los discentes como evaluación inicial individual, en la que se valoraban respuestas de nunca, a veces, a menudo y siempre, no obstante, se ha sentido la necesidad de dar la opción a otra respuesta y se ha añadido “casi nunca” que los alumnos marcaban con un color diferente entre el nunca y el a veces⁴ para facilitar el posterior análisis. Una vez realizado, se ha elegido las preguntas de EG únicamente para la realización de la evaluación inicial grupal. En la misma, se ha pretendido conocer la existencia de cambios en la respuesta según la presión social de los compañeros. Por ello, se ha diseñado carteles de respuesta de la misma escala de medición que el individual donde los alumnos han colocado su número de clase, como seña de identidad, en cada una de las respuestas consideradas por los mismos como más adecuadas⁵.

Tras la realización de las sesiones, los alumnos han rellenado una autoevaluación⁶ para conocer el resultado de las sesiones, los cuales no se han analizado en base a los objetivos e hipótesis del proyecto, pero sí ha servido para concretar el resultado de la investigación. Tras esto, han realizado la evaluación individual final, del mismo modo que en la inicial pero, con algunas modificaciones en la redacción de las preguntas, debido a la falta de comprensión por parte de los discentes en la evaluación inicial, y las respuestas convirtiéndose en escalas de números del 1 al 5 para facilitar el espacio⁷.

5.3. Diseño y procedimiento

La siguiente propuesta coeducativa para prevenir y/o combatir los EG, se ha llevado a cabo como se ha mencionado con anterioridad, como contenido transversal de la Unidad Didáctica “Helping People” del área de inglés, en las horas de tutoría trabajando la IE a través de contenidos propios de la educación expresivo corporal y musical.

Teniendo en cuenta el estudio realizado el procedimiento que se ha diseñado es el siguiente.

⁴ Véase Anexo 3

⁵ Véase Anexo 4

⁶ Véase Anexo 5

⁷ Véase Anexo 6

5.3.1. Objetivos.

Los propósitos que se han confeccionado en base a todo lo estudiado y teniendo en cuenta a los participantes y el clima de aula son los siguientes:

- Conceptualizar las 6 emociones básicas tanto en español como en inglés.
- Nombrar las 4 muestras de afecto tanto en español como en inglés.
- Conocer las propias emociones y expresarlas a través del cuerpo y la percusión rítmica/corporal.
- Reconocer y expresar las emociones de los demás.
- Respetar y admirar la expresión corporal y musical junto a las emociones de cada uno de nuestros compañeros.
- Tomar conciencia e incentivar la expresión corporal y musical.
- Fomentar las muestras de afecto a través de la expresión corporal ante situaciones buenas y malas.
- Conocer e identificar los estereotipos de género en diversas situaciones y actuar en consecuencia al ser una de las causas de acoso escolar.
- Regular las emociones a través de técnicas de relajación.
- Incentivar la automotivación del alumnado a partir de la motivación hacia los mismos en cada una de las prácticas.
- Favorecer la desinhibición en la expresión corporal y musical.

5.3.2. Competencias.

Las sesiones se han desarrollado en base a las 5 competencias que plantea Bisquerra (2003) y que se han relacionado al mismo tiempo con las 5 habilidades de Goleman (1999). De esta manera se han seleccionado las siguientes competencias recogidas de Bisquerra (2003):

Conciencia emocional: “Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2003, p.23).

Regulación emocional: “Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas

estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc” (Bisquerra, 2003, p.23).

Autonomía personal (autogestión)

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra, 2003, p.24)

Inteligencia interpersonal: “La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc” (Bisquerra, 2003, p.25).

Habilidades de vida y bienestar: “Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p.25).

Además de las anteriores competencias concretas referidas al desarrollo de la IE, se ha trabajado la siguiente competencia marcada por el currículum:

Competencia social y cívica, la cual conlleva “la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales” (Competencias Sociales y Cívicas., s.f.).

5.3.3. Contenidos.

- Conocimiento y conceptualización de las 6 emociones básicas y las 4 muestras de afecto propias y de los demás en inglés y en español.
- Regulación de las propias emociones.
- Comunicación expresiva y receptiva, respeto y comprensión de las emociones de los demás.
- Adquisición de un vocabulario emocional que fomenta la autoestima y la confianza en sí mismo y con ello, el bienestar del resto.

- Identificación de problemas y resolución de conflictos sobre EG.
- Toma de conciencia y expresión de lenguaje universal del cuerpo y la música.

5.3.4. Metodología.

El modelo pedagógico que se ha escogido es el modelo socio-cognitivo donde identifica el cómo aprende el discente (paradigma cognitivo) y para qué aprende (paradigma social). De manera que el aprendiz a medida que va adquiriendo el aprendizaje transforma la cultura y la interioriza (Román y Díez, 2000).

Además, queda patente el aprendizaje por descubrimiento que se ha llevado a cabo como procesamiento de la información a través de un pensamiento inductivo que organiza y analiza la información para la creación posterior de conceptos (Modelos de enseñanza, s.f).

Por otro lado, para el trabajo de las emociones se ha basado en los enfoques psicológicos o cognitivos (Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y Teoría de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey) y de los enfoques no psicológicos o cognitivos (Teoría del aprendizaje social de Bandura). De esta manera se ha escogido lo siguiente de cada una de ellas:

- Teoría de las inteligencias múltiples: la inteligencia interpersonal que trabaja la capacidad para comprender a los demás y la intrapersonal, capacidad para conocerte a ti mismo y desenvolverte en la vida.
- Teoría de la Inteligencia Emocional: conocer, comprender y expresar las propias emociones y la de los demás.
- Teoría del aprendizaje social: el aprendizaje se produce a través de la interacción de factores personales (psicológicos), conductas y acontecimientos en el entorno.

(Romero, 2007).

Los modelos de enseñanza en los que se ha centrado la propuesta es el juego de roles donde los alumnos tienen una mayor comprensión de la conducta social, el rol de las interacciones y las vías de resolución de problemas más adecuado desarrollando mayor empatía y mejorando sus habilidades sociales (Modelos de enseñanza, s.f).

5.3.5. Temporalización y espacio de realización.

El procedimiento de las sesiones se han aplicado en tres días de tutoría distribuidos en las dos semanas desde el 29 de abril al 10 de mayo, correspondiéndose así a la última clase del jueves 2 y viernes 3 de mayo y, la clase justo después del recreo del miércoles 8 mayo.

Estas sesiones se han llevado a cabo en el gimnasio del centro⁸, que se localiza en el mismo edificio que el aula de los participantes. Se ha escogido este espacio, para poder desconectar del clima de aula habitual y crear uno nuevo en un ambiente más relajado para la buena realización de las sesiones. Así mismo, este lugar no posee aulas contiguas por lo que no ha habido elementos que pudieran ser factor de distracción.

Este período corto de implementación es debido a la limitación temporal de la que se ha dispuesto. Además, se ha de tener en cuenta que cada sesión ha variado entre 40-50 min debido a diversos imprevistos que se han creado por el clima disperso del aula o debido al momento de finalización de las clases previas a las sesiones.

5.3.6. Evaluación.

El proceso de evaluación que se ha llevado a cabo para valorar la intervención ha sido a través de los siguientes procedimientos:

- **Diario del profesor:** a partir de la observación directa en cada una de las sesiones, se ha ido anotando en el diario de la intervención, aspectos muy concretos donde se ha podido vislumbrar que la expresión corporal y musical no la tienen interiorizada, no están acostumbrados a estas prácticas y están inhibidos aunque no lo quieran reconocer. Esperan siempre indicaciones, no son capaces dejar la creatividad que se muestre por sí sola, están muy acostumbrados a imitar. Además, desconocen el nombre de las emociones y muchos, no saben cómo se sienten, a pesar de que lo hayan trabajado. Por otro lado, no están acostumbrados a trabajar en parejas y eso sumándole los contenidos de las sesiones (muestras de afecto...), junto al horario que se han dado las sesiones, tras exámenes, el hecho de ser actividades diferentes y teniendo en cuenta que en pocos días se iban de excursión toda la semana, crea un clima disperso que se ha debido de controlar con la relajación individual. Por último, se ha percibido empatía en

⁸ Véase Anexo 7

la realización de las actividades de las sesiones, pero, les cuesta llevarlo a la práctica en la vida real, dejando ver el egocentrismo en muchas ocasiones.

- **Autoevaluación:** para conocer la valoración propia de los alumnos tras el proceso de intervención y, al mismo tiempo, comprobar si se han cumplido una parte de los objetivos del estudio, y, por otro lado, los objetivos de las sesiones. Se ha elegido la autoevaluación escrita, ya que debido a la edad en la que se encuentran los discentes, resulta difícil que puedan contestar a esas preguntas oralmente, desinhibidos y de una manera sincera.

Esta misma, se compone de 14 preguntas, que van referidas a las tres sesiones⁹. Al igual que la evaluación inicial y final, las respuestas se componen por 5 modalidades: nunca, casi nunca, a veces, a menudo y siempre, que en la propia autoevaluación se convierten en números que ascienden del 1 al 5, considerando al 1 como nunca, al 2 como casi nunca y, así, sucesivamente.

Los datos obtenidos, que se muestran en la tabla 4¹⁰, se van a utilizar dentro del análisis de la investigación para concretar los resultados del proyecto.

- **Diana de evaluación¹¹:** para conseguir una autoevaluación a largo plazo del proceso, se ha confeccionado una diana de evaluación en la que se valúa el respeto en el aula.

Se ha seguido el hilo de respuestas marcados en las evaluaciones anteriores, y, debido a que las sesiones se dieron en lengua inglesa, se mantiene la misma en la diana. Así, la docente a lo largo del día, va variando la posición de los nombres de los discentes en la diana según su comportamiento. Por lo que si respeta siempre (always) en la zona amarilla, a menudo (often) en la roja, a veces (sometimes) en la azul clara, casi nunca (hardly ever) en la azul oscura y nunca (never) en la negra.

Al final del día, la maestra ha apuntado en la parte superior izquierda de la diana la fecha junto a los puntos que suman o restan los discentes en función de su cambio de posición en la diana con respecto al día anterior. De manera que: si se acerca a un color más claro, se le sumará un punto; dos, dos puntos y, así sucesivamente y, lo mismo de manera descendiente. Por lo que, al final de la semana se sumarán todos los puntos y el que mayor puntuación obtenga será el

⁹ Véase Anexo 8

¹⁰ Véase Anexo 9

¹¹ Véase Anexo 10

elegido como *The Best Partner* y obtendrá una puntuación más en el *Class Dojo*¹². Además, los puntos serán sumados o restados al carné de convivencia¹³ que poseen.

Por todo ello, el objetivo de la diana, es que los discentes observen cómo van mejorando diariamente y mantener esa autoevaluación en el tiempo, que la elección de puntuación positiva en el *Class Dojo* se realice de manera más crítica y que observen consecuencias diarias en el carné de convivencia y tras las consecuencias negativas, deban realizar una tarea positiva (ayudante en la realización de los ejercicios a otro alumno con dificultades, en la explicación...).

De manera que les pueda motivar diariamente hacia una buena práctica del respeto, pudiendo variar el tema de la diana, en función de la elección de la maestra y del clima que se haya creado en el aula.

Por último, la elección de este instrumento se ha pensado por su rapidez, visualización y sencillez y, al mismo tiempo, acorde a la edad de los alumnos.

5.3.7. Sesiones.

Las sesiones¹⁴ y los materiales¹⁵ de las mismas se encuentran en los Anexos.

5.4. Análisis empleado

El análisis se ha realizado mediante las respuestas de los discentes en la evaluación inicial individual y grupal y la evaluación final individual y grupal. Además, se ha tenido en cuenta la autoevaluación que los discentes han realizado al finalizar la tercera sesión.

5.4.1. Generación de categorías de análisis

Los resultados obtenidos se presentan organizados en función del grado de IE y de interiorización de EG y, su posible presión social.

¹² Aplicación de la que hacen uso una vez por semana para recoger incidencias y refuerzos positivos.

¹³ Herramienta elegida por el centro educativo para regular el comportamiento de los alumnos.

¹⁴ Véase Anexo 11.

¹⁵ Véase Anexo 12.

De esta manera, en cuanto a la IE se han establecido 5 dimensiones, correspondiéndose con las habilidades descritas por Goleman y coincidiendo con las descripciones de competencias emocionales de Bisquerra: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Por otro lado, los EG se han categorizado en 3 dimensiones: expresión afectiva, expresión emocional y comportamiento social.

5.4.2. Codificación de los instrumentos de recogida de datos

Las categorías que se han analizado son la IE, los EG y la presión social.

Para la codificación de todo lo anterior se han reformulado las preguntas del cuestionario¹⁶

De manera que, en el caso de IE, si la respuesta es “siempre” poseen un 100% de IE, “a menudo” un 75%, “a veces” un 50%, “casi nunca” un 25% y nunca un 0%.

Tabla 2.

Codificación de los datos de IE

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
Porcentajes	0%	25%	50%	75%	100%

Elaboración propia

En la interiorización de EG si la respuesta es “siempre” presentan un 100% de EG, “a menudo” un 50% de EG, “a veces” 0%, “casi nunca” -50%, es decir, tienden a tener estereotipos completamente contrario al del género y -100%, tienen estereotipos contrarios al género.

Tabla 3.

Codificación de los datos de EG

Respuestas	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
Porcentajes	-100%	-50%	0%	50%	100%

Elaboración propia

Por último, para la valoración de las sesiones y, con ello, el éxito de los objetivos planteados en el cuestionario de autoevaluación, se ha procedido a la misma codificación que en la IE.

¹⁶ Véase Anexo 13

6. Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos en porcentajes que se presentan a partir de la evaluación inicial individual y grupal y la final se han dividido en 3 subapartados: IE, EG y presión social.

6.1. Inteligencia emocional

La IE a su vez se analiza en 5 dimensiones: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Y una última relacionada con el total de IE.

6.1.1. Autoconocimiento.

Los resultados totales respecto al conocimiento de sí mismo de los discentes según el sexo se muestran en la tabla 5¹⁷ y en la figura posterior.

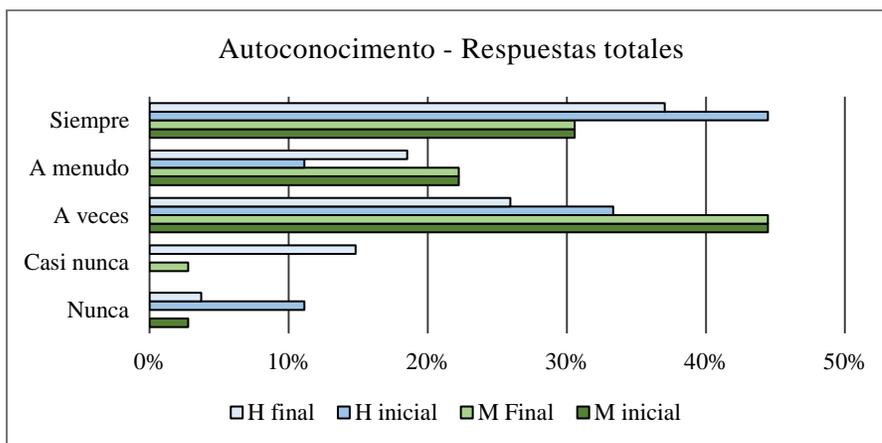


Figura 1. Respuestas totales sobre el autoconocimiento según sexo en la evaluación inicial y final

El conocimiento de uno mismo al inicio y al final de la intervención por parte de las mujeres resulta ser igual en 50% con un 44%, en 75% con un 22% y en 100% con un 31%. Mientras que al inicio el 3% y el 0% tenía un 0% y un 25% de autoconocimiento respectivamente, cambiando al final de manera que pasan a conocer más sus emociones y a desaparecer ese 0% de autoconocimiento y, obteniendo un 3% de 25% de conciencia de sí mismas.

¹⁷ Véase Anexo 14

En cambio los hombres varían al inicio y al final siendo al inicio un 11% de 0%, un 0% de 25%, un 33% de 50%, un 11% de 75% y un 44% de 100%, terminando descendiendo al final a 4% con un 0%, a 26% con un 50% y a 37% con un 100%. Y, aumentando a 15% con 25% y 19% con un 75% de autoconocimiento de sí mismos.

6.1.2. Autocontrol.

En la Tabla 6¹⁸ y en la siguiente figura, se muestran los resultados obtenidos en términos de porcentajes, respecto al control de sí mismo por parte del alumnado.

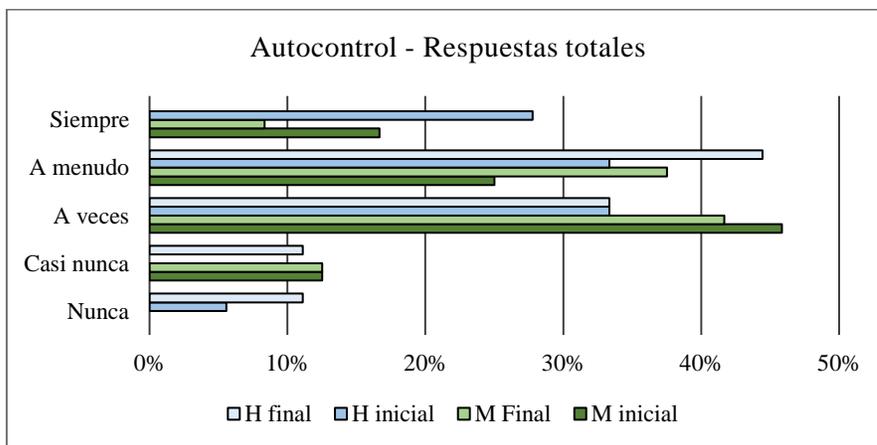


Figura 2. Respuestas totales sobre el autocontrol según sexo en la evaluación inicial y final

En el manejo de las emociones las discentes poseen porcentajes iguales al inicio y al final en 0% con un 0% y en 25% con un 13%. En cambio, al final en el 50% disminuyen ligeramente pasando de un 46% a un 42%. En el 75% aumenta en gran medida pasando del 25% al 38% y decrece en el 100% del 17% al 8%.

Por otro lado los discentes mantienen el mismo porcentaje de 50% de autocontrol con un 33% mientras que hay un gran aumento en el 0% de 6 a 11%, en 25% de 0 a 11% y en 75% de 33 a 44%. Mientras que cae en el 100% del 28 al 0%.

¹⁸ Véase Anexo 14

6.1.3. Automotivación.

Las respuestas totales en base a la motivación de los discentes se muestran en la tabla 7¹⁹ y en el gráfico que se muestra a continuación.

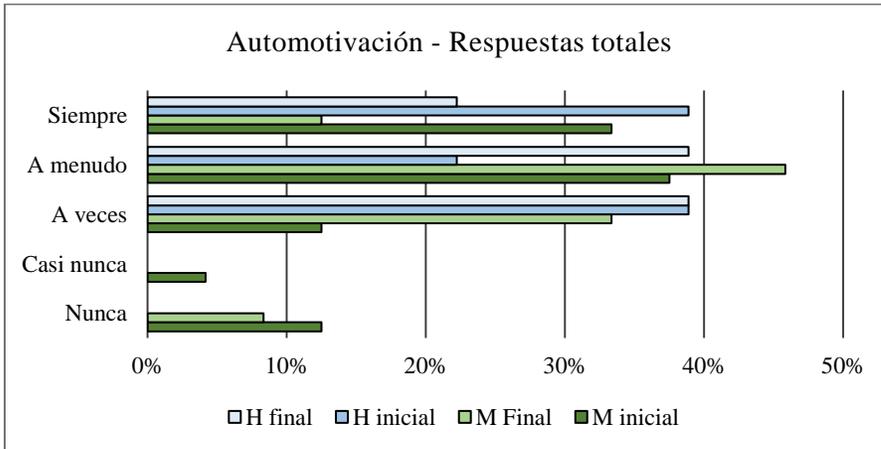


Figura 3. Respuestas totales sobre la automotivación según sexo en la evaluación inicial y final

Al inicio, las mujeres que nunca se motivan son un 13% de la clase, el 4% poseen un 25% de automotivación y un 33% reflejan un 100% de motivación, disminuyendo en la final a un 8, 0 y 13% que se corresponde con el 0, 25 y 100% de automotivación. En cambio, aumentan en la final en el 50% que va de un 13 a un 33% y en el 75% del 38 al 46%.

En cuanto a los hombres se mantienen estables al inicio y final sin ningún porcentaje en 0 y 25% y, con un 39% en el 50%. El 22 y 39% en 75 y 100% al inicio, varía de posiciones en el final siendo 39% el 75% y 22% el 100% de automotivación.

6.1.4. Empatía.

Los resultados de las respuestas totales relativas a la empatía de los estudiantes se muestran en la tabla 8²⁰ y en el gráfico que se observa a continuación.

¹⁹ Véase Anexo 14

²⁰ Véase Anexo 14

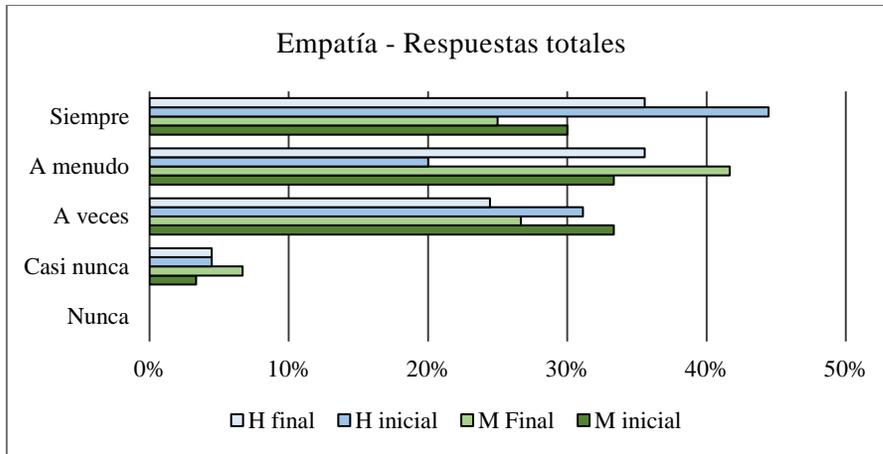


Figura 4. Respuestas totales sobre la empatía según sexo en la evaluación inicial y final

Los datos manifiestan un mayor porcentaje de empatía en los hombres con un 44 y un 36% al inicio y final en el 100%, frente a un 30 y 25% al comienzo y al final en las mujeres. Obteniendo las mujeres mayores porcentajes en el 50 y 75% tanto al inicio con un 33 y 33% frente al 31 y 20% de los hombres y al final, con un 27 y 42% respecto al 24 y 36% de los hombres. El 25% se mantiene con un 4% en los hombres al inicio y final y de un 3 al inicio a un 7% en el final por parte de las mujeres.

6.1.5. Habilidades sociales.

Los resultados totales en relación a las habilidades sociales de los chicos y chicas se exponen en la tabla 9²¹ y en el gráfico siguiente.

²¹ Véase anexo 14

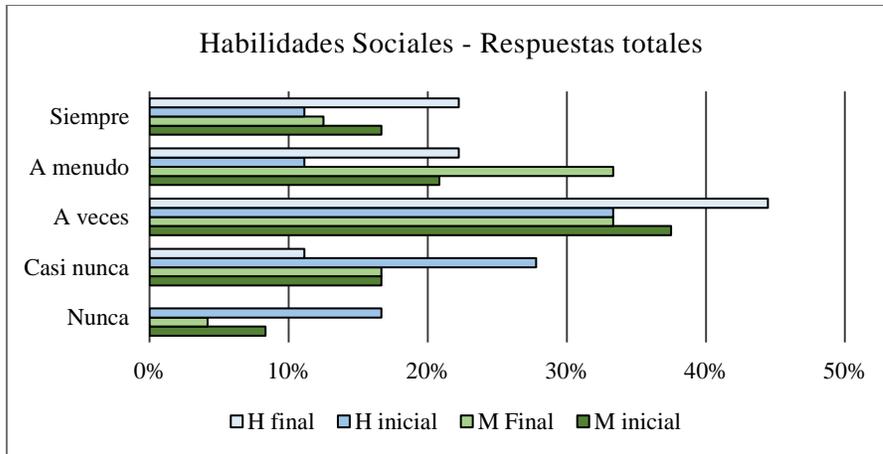


Figura 5. Respuestas totales sobre las habilidades sociales según sexo en la evaluación inicial y final

La capacidad de relacionarse en los hombres comenzaba con porcentajes altos en 0, 25 y 50% de habilidades sociales con un 17, 28 y 33%. Disminuyendo en el 75 y 100% con 11% en ambos. No obstante, tras la intervención se vislumbra una mejoría disminuyendo en el 0 y 25% y aumentando en el 50, 75 y 100% a 44, 22 y 22% respectivamente.

Las mujeres mejoran tras la intervención bajando el porcentaje de 0% de un 8 a un 4%. Sin embargo, el 100% disminuye de un 17 a 13% y, por otro lado, aumenta el 75% de un 21 a 33%.

6.1.6. Inteligencia emocional total.

Los resultados totales en relación a la IE de los discentes según sexo se exponen en la tabla 10²² y gráfico posterior.

²² Véase Anexo 14

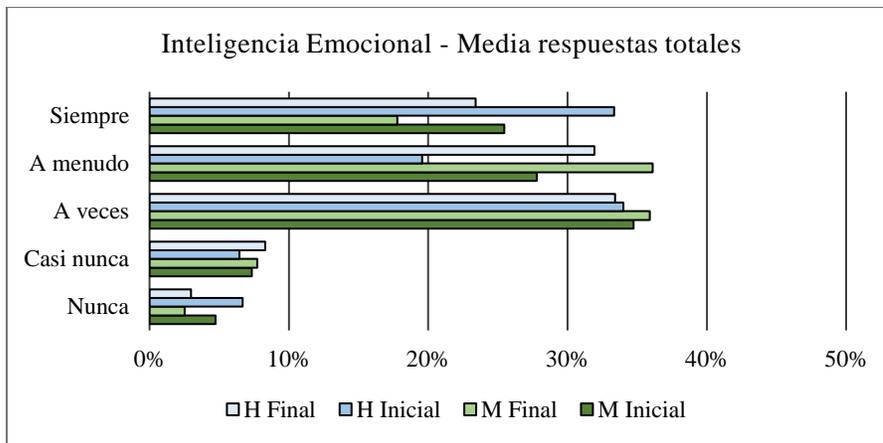


Figura 6. Respuestas totales sobre IE según sexo en la evaluación inicial y final

Los datos en IE reflejan una mejoría tras las sesiones en ambos sexos al disminuir el porcentaje del 0% del 5 al 3% en las mujeres y del 7 al 3% en los hombres, manteniéndose similar el del 25 y 50% Y, elevándose en el 75% del 28 al 36% en las mujeres y del 20 al 32% en los hombres. No obstante, disminuye el 100% en ambos sexos, del 25 al 18% en mujeres y del 33 al 23% en hombres.

6.2. Estereotipos de género

Los EG se subdividen en: expresión afectiva, emocional, comportamiento social y EG finales.

6.2.1. Expresión afectiva.

Los resultados totales se vislumbran en la tabla 11²³ y en la posterior figura.

²³ Véase Anexo 14

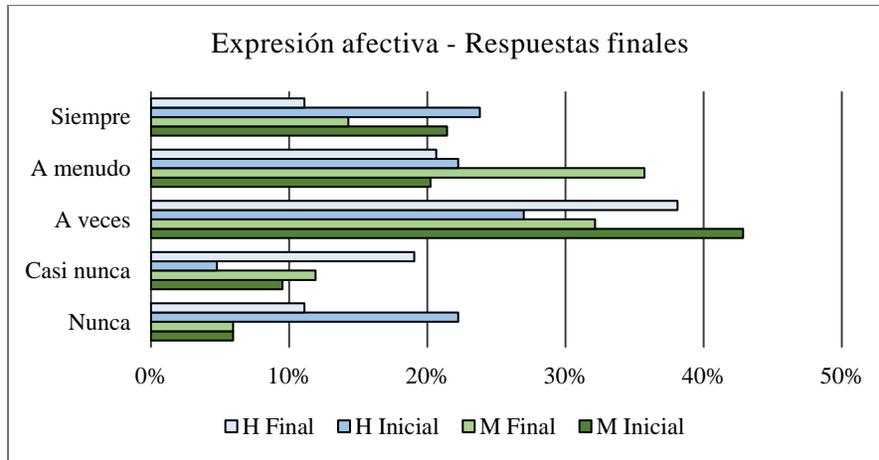


Figura 7. Respuestas totales sobre expresión afectiva según sexo en la evaluación inicial y final

Las estudiantes, en los EG contrarios al género muestran un mismo porcentaje de 6% al inicio y al final. Con ello la tendencia a lo anterior, también se encuentra similar con un 10% al inicio y 12% al final. El 0% de EG disminuye de 43 a 32% tras las sesiones. Mientras que aumenta la tendencia a los EG de un 20 a 36% y disminuyen los EG del 21 al 14%. Por otro lado, los hombres disminuyen el -100% de EG pasando del 22 al 11% y en el 100% del 24 al 11%, mientras que aumenta en -50% del 5 al 19%. El 50% es semejante ya que pasa del 22 al 21%. Por último, tras las sesiones los estudiantes se benefician aumentando el 0% de EG del 27 al 38%.

6.2.2. Expresión emocional.

Los resultados totales se vislumbran en la tabla 12²⁴ y en la figura siguiente.

²⁴ Véase Anexo 14

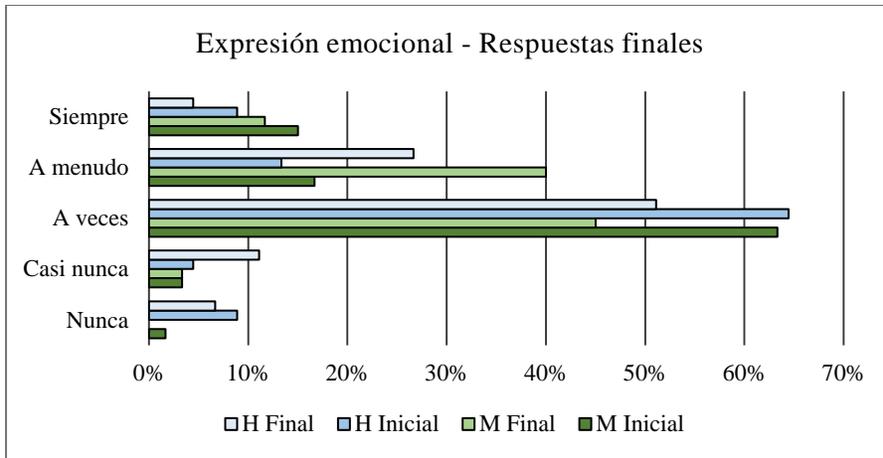


Figura 8. Respuestas totales sobre expresión emocional según sexo en la evaluación inicial y final

Los datos recogidos expresan en el alumnado un decrecimiento en el porcentaje de -100 y 100% de EG al final, siendo en las mujeres del 2 inicial al 0% final en -100% y del 15 al 12% en 100%. Mientras que los hombres del 9 al 7% en -100% y del 9 al 4% en 100%. Se mantiene en el caso de las mujeres el -50% con un 3%, mientras que aumenta en los hombres de un 4 a un 11%. Creciendo en el 50% en ambos sexos, del 17 al 40% en las estudiantes, y del 13 al 27% en los estudiantes. En cuanto al 0% de EG se encuentra un decrecimiento en ambos, en las mujeres de un 63 a un 45% y en los hombres de un 64 a un 51%.

6.2.3. Comportamiento social.

Los resultados totales se vislumbran en la tabla 13²⁵ y en la figura siguiente.

²⁵ Véase Anexo 14

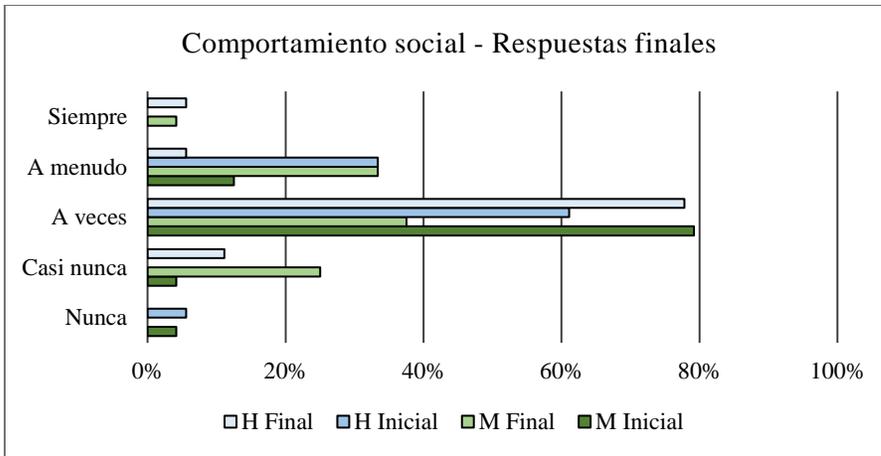


Figura 9. Respuestas totales sobre comportamiento social según sexo en la evaluación inicial y final

Los EG en cuanto comportamiento social tras las sesiones ha mejorado en el caso de los hombres, aumentando su 0% de EG de 61 a 78%. No obstante, las mujeres pasaron del 79% al 38%. Ambos poseen bajo porcentaje de EG.

6.2.4. Estereotipos de género finales.

Los resultados totales se reflejan en la tabla 14²⁶ y en la posterior figura.

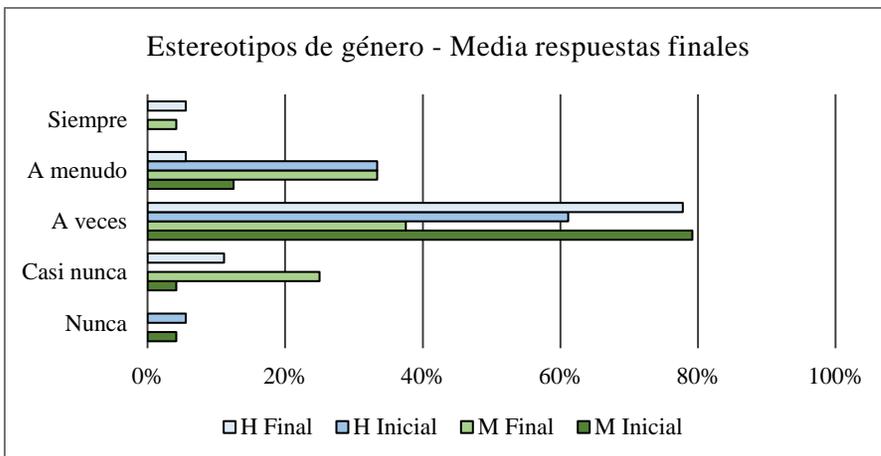


Figura 10. Respuestas totales sobre EG según sexo en la evaluación inicial y final

²⁶ Véase Anexo 14

El alumnado mejora en interiorización de EG en 100% y en -100%, descendiendo el porcentaje tras la intervención. Aunque aumentan la tendencia a los mismos salvo en el 50% en los hombres que disminuye del 23 al 18% y con ello, aumentando con el 0% de EG del 51 al 56%, mientras que la mujer disminuye en el 0% del 62 al 38%.

6.3.Presión social

Los datos finales extraídos de la evaluación individual y grupal de los EG se encuentran en la tabla 15²⁷ y en la figura siguiente.

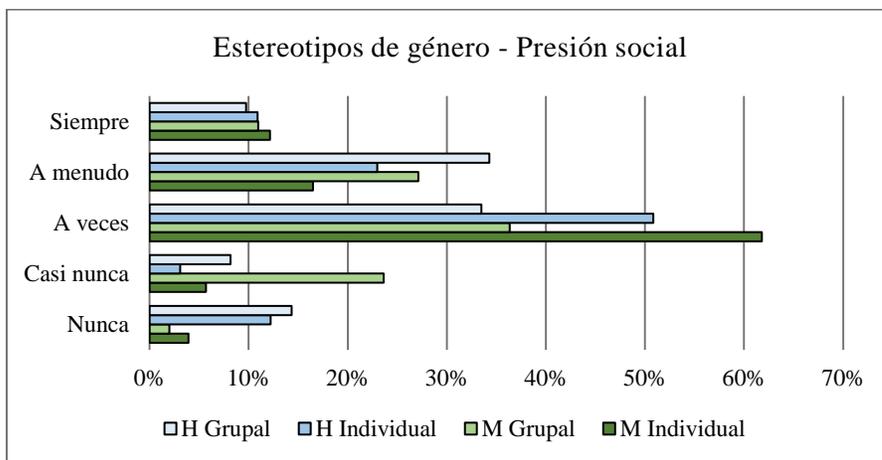


Figura 11. Presión social en las respuestas de los EG según sexo de la evaluación inicial individual y grupal

Los y las estudiantes presentan presión social tendiendo a poseer EG aumentando el porcentaje en hombres de 23% en la inicial a 34% en la grupal y en mujeres de 16 a 27% en la grupal. Y, EG contrarios al género incrementando de 3 a 8% en hombres y de 6 a 24% en mujeres. Por último, ambos géneros disminuyen el 0% de EG, las mujeres con un 62% en la inicial descienden a 36% en la grupal y los hombres de un 51 a un 33% en la grupal.

²⁷ Véase Anexo 14

7. Discusiones

En este estudio se evalúa el grado de IE antes y después de la intervención en ambos sexos. Reflejan y expresan el 25% de mujeres y el 33% de hombres un 100% de IE al inicio, descendiendo en la final pero manteniendo el mayor porcentaje en los hombres. Además, se ha analizado el grado de empatía y de autoconocimiento obteniendo mejores resultados en el hombre respecto a la mujer tanto en la evaluación inicial como en la final.

Por todo ello, no se puede confirmar la primera y tercera hipótesis del proyecto como se observaba en los estudios de Carretero y Nolasco (2017) en el que la claridad emocional, la empatía y con ello la IE eran asociadas a la mujer por encima del nivel de los hombres. El mismo asociaba lo anterior con el posible estereotipo de emocionalidad por parte de los hombres, lo cual tras la evaluación del estereotipo de expresión emocional en los discentes, se observa un mayor porcentaje de estereotipo emocional en el caso de las mujeres que en los de los hombres dando respuesta a todo lo anterior.

En referencia a la segunda hipótesis, se apoya la confirmación de Colás y Villaciervos (2007) y Blum et al., (2017) en cuanto a sus estudios que afirman el hecho de que los alumnos tienen interiorizados los EG de expresión emocional y afectiva pero, en este estudio no se da en todas las ocasiones, respuesta de ello es el bajo porcentaje de chicos y chicas que se muestra en los mismos, por lo que esta hipótesis se confirma en parte.

Por último, se confirma la cuarta hipótesis en la que ambos sexos en la evaluación grupal tienden a EG o contrarios al mismo en mayor medida que en la evaluación individual corroborando la presión social (Castillo y Montes, 2014; Rocha, 2009; Blum et al., 2017).

8. Conclusiones

A partir del presente proyecto se concluye que, en cuanto a los objetivos, éstos se han logrado, por un lado se conocen los EG y su estudio para poder combatirlos en el aula como maestra.

Se relacionan los EG con la expresión emocional y afectiva, confirmándose en su expresividad el ser de un género u otro.

Por otro lado, el conocimiento de estos aspectos va a favorecer las correctas actuaciones dentro del aula para poder modificar en los alumnos los aspectos que afecten a su relación como personas, y que estén vinculados a la interiorización de ciertos estereotipos. Todo ello va a

ayudar y facilitar la información y conocimiento al profesor para sus intervenciones dentro de un aula real de convivencia.

En cuanto a las hipótesis refutadas se reformulan de la siguiente manera:

H₁ Los chicos logran exteriorizar las emociones y empatizar más que las chicas.

H₂ Existe interiorización de estereotipos de género de expresión emocional y afectiva en algunos de los alumnos de 6º de primaria.

H₃ Los chicos tienen mayores niveles de inteligencia emocional que las chicas.

Se logran resultados más exhaustivos y respuestas de mayor libertad a través del planteamiento de un cuestionario menos limitado y con menos posibilidad de restricción en las respuestas, a diferencia del planteado por Colás y Villaciervos (2007).

El análisis y los resultados de la misma muestran el gran desconocimiento que poseen los discentes acerca de la educación emocional. Al inicio, creen conocer su nivel de empatía, autoconocimiento, motivación, autocontrol o habilidad social, disminuyendo en gran medida en la evaluación final, tras las sesiones sobre estas habilidades. Señalando un mayor porcentaje de IE en los hombres salvo en la autorregulación que se da en las mujeres.

Respecto al aumento en la interiorización de los EG se justifica ya que aun no teniendo arraigados los EG, sí que observan en sus compañeros acciones estereotipadas propias de su género en las sesiones tras la observación de los mismos.

Las diferencias observadas en cuanto al género en las respuestas, vienen motivadas por un beneficio a su propio sexo siendo egocéntricos en numerosas ocasiones. Asimismo, la audiencia imaginaria que se crean los participantes lo confirma la presión social que presentan por sus iguales, necesitando esa aceptación.

Como expresa Fernández (1996) “no hay fantasma sin gesto, ni gesto que no se genere en una representación” (p.124). La feminidad y la masculinidad han sido transmitidas de generación en generación a partir del discurso o de la acción la cual es cada vez más liberal, observando que en las nuevas generaciones se van minimizando esas diferencias en cuanto al género observadas en los resultados obtenidos.

Una de las vías para combatir un estereotipo es vivenciándolo y así, los resultados que proporcionan la autoevaluación de las sesiones confirman el éxito de la propuesta, generando en los alumnos mejoras respecto a lo observado con anterioridad en el aula. Por ello, se hace necesaria una educación emocional constante que posibilite prácticas de expresión corporal y

musical como medios de comunicación universales donde se experimenten diferencias individuales y totalmente válidas para la sociedad.

9. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

La revisión bibliográfica del proyecto ha llevado al diseño de la evaluación con algunos errores en la formulación de ítems no siendo la más precisa en esas edades.

El factor que más ha influido en el presente trabajo ha sido el tiempo, que al ser limitado ha dificultado realizar un mayor número de sesiones y, con ello, desarrollar mejor todas las habilidades emocionales trabajadas para obtener mejores resultados.

El diseño de las sesiones se ha llevado a cabo sin un conocimiento riguroso acerca de la expresión corporal y musical de los discentes, que a pesar de ofrecerles las vendas, como material de desinhibición, no ha sido suficiente. Así que antes de trabajar con las emociones deben experimentar sesiones previas de conciencia corporal y expresión musical para facilitar el posterior trabajo. Además, el conocimiento respecto a las emociones que poseían tras haberlas trabajado el año anterior, no ha sido suficiente, puesto que muchos de ellos no han sabido ponerles nombre a las emociones y otros, dudaban del hecho de si podrían sentir o no emociones, por lo que es de vital importancia hacer sesiones previas para que conozcan las emociones y sepan nombrarlas. Por otro lado, en estas edades se debe prestar especial atención en el trabajo en parejas, al ser discentes que no han trabajado en grupos cooperativos o en parejas con anterioridad, tienen gran rechazo a esta práctica sumándoles las conductas que poseen en la adolescencia temprana con sus pares o con compañeros del sexo opuesto. Por todo ello, antes de hacer un buen uso de las sesiones se debe incidir en todo lo anterior.

En cuanto a las evaluaciones individuales y la autoevaluación se ha observado la ausencia de verdad por parte de algunos estudiantes, lo cual dificulta el estudio realizado. De esta manera, se propone menos cantidad de preguntas y más concretas para facilitar una respuesta sincera. Asimismo, ha sido interesante observar cómo el alumnado se encuentra tan preocupado por su “nota”, aun sabiendo que no era contenido calificable, que intentan mentir en la evaluación o, en las sesiones reclaman indicaciones para imitar un modelo dado, imperando en ellos una ausencia de libertad que se les ha ido imponiendo a lo largo de su etapa escolar.

La presión social se ha podido ver reflejada pero se desconoce si tras la intervención esa presión social pudiera disminuir, por lo que es interesante estudiarlo y, con ello, las causas de la misma.

Por último, la muestra ha sido muy reducida como para generalizar las respuestas al alumnado de 6º de primaria. Además, factores como el momento de realización de las sesiones (después del recreo, en períodos de exámenes, momentos previos a excursiones...) ha dificultado el tiempo de concentración en las actividades iniciales.

10. Competencias alcanzadas tras el trabajo fin de grado

COMPETENCIAS	
CB1	La realización del presente trabajo me ha permitido afianzar los conocimientos de la educación secundaria junto a los del grado en maestro de educación primaria.
CB2	La revisión bibliográfica junto al diseño e implementación de la propuesta ha conseguido alcanzar esta competencia, no obstante, siempre se debe mejorar en este aspecto.
CB3	Esta competencia me ha resultado difícil, sin embargo, se ha podido alcanzar tras el análisis de datos de este estudio siempre con vías de mejora para el futuro.
CB4	Durante todo el estudio se ha insistido en la clarificación de cada uno de los conceptos para facilitar la lectura a cualquier tipo de público.
CB5	Gracias a las indicaciones de la tutora de este trabajo fin de grado, he podido adquirir habilidades que desconocía, permitiéndome poder emprender estudios en el futuro de manera autónoma.
CG1	El diseño de esta propuesta co-educativa me ha permitido conocer y comprender cada uno de los aspectos de esta competencia, ya que debía conocer a los participantes, el contexto educativo junto a todo lo que vincula al currículum.
CG2	Este TFG se basa en todos los puntos mencionados en esta competencia, fomentar la igualdad entre las personas, ensalzando las diferencias totalmente válidas y admiradas que nos definen como seres únicos.
CEMP70	El interés de este proyecto proviene de la continua relación de conocimientos teóricos con la práctica en el aula, aunque se debe mejorar en este aspecto con una continua formación ya que carecía de bastantes saberes acerca de este campo.
CEMP71	Durante todo el proceso de implementación he ido reflexionando sobre los aspectos positivos y negativos de la puesta en práctica, corrigiendo en algunos ocasiones algunos aspectos y considerar futuras líneas de investigación para mejorar como maestra y, con ello pensando en vistas al uso de las TIC, herramienta que aun siendo primordial actualmente, desconozco todo su potencial y muchas veces su uso.
	El enriquecimiento a nivel profesional que te da la experiencia de la participación

CEMP72	no te lo da muchas veces los aspectos teóricos de la misma, por ello, con esta propuesta y posibles futuras que se planteen se podrá alcanzar plenamente esta competencia.
CEMP74	La colaboración es otro aspecto relevante para el éxito de la práctica educativa, se tiene que tener una sintonía con los maestros, las familias y los alumnos para su progreso como desarrollo integral de la persona. Aspecto que se ha comenzado a trabajar durante el período de prácticas y con ello, con la puesta en práctica del presente trabajo.

11. Bibliografía

- Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. *Revista educación*, 28(1), 111-122. Recuperado de <http://cort.as/-IIJz> Revisado el 23 de marzo de 2019.
- Arguedas Quesada, C. (2009). Música y expresión corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Inglés, Español y Francés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-30.
- Ballús Castaño, M. (2015). *Educación emocional a través de la vivencia corporal en niños del segundo curso del segundo ciclo de educación infantil*. Barcelona, España: Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://bit.ly/30iMmMU> Revisado el 28 de marzo de 2019.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva social: estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá Heredia y I. Martínez Benlloch. (Coords.). *Psicología del género*. (pp. 55-80). Madrid: Editorial Perarson (Prentice Hall). Recuperado de <http://cort.as/-IIK9> Revisado el 20 de febrero de 2019.
- Bisquerra Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://cort.as/-IIH2> Revisado el 31 de marzo de 2019.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://cort.as/-IIHD> Revisado el 15 de abril de 2019.
- Blández Ángel, J., Fernández García, E., y Sierra Zamorano, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-21. Recuperado de <http://cort.as/-IIHK> Revisado el 15 de marzo de 2019.

- Blum, R. W., Mmari, K. y Moreau, C. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health, 61*(4), S3-S4.
Recuperado de <http://cort.as/-IIHS> Revisado el 10 de marzo de 2019.
- Bullying: estas son preocupantes cifras del acoso escolar en el mundo. (19 de enero de 2017).
La Prensa. Recuperado de <http://cort.as/-IIHY> Revisado el 2 de mayo de 2019.
- Carretero-Bermejo, R., y Nolasco-Hernández, A. (2017). Aproximación al concepto de emocionalidad: El estereotipo emocional del sexismo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 4*(1), 34-41. Recuperado de <http://cort.as/-IIHk> Revisado el 17 de marzo de 2019.
- Castillo Viera, E. y Rebollo González, J. A. (2009). Expresión y comunicación corporal en educación física. *Revista Wanceulen E.F: Digital* (5). Recuperado de <http://cort.as/-IIHo> Revisado el 23 de marzo de 2019.
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología, 30*(3), 1044-1060. Recuperado de <http://cort.as/-IIHr> Revisado el 25 de febrero de 2019.
- Cebriá Alegre, N. (2017). *Educación Emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela Primaria*. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de <http://cort.as/-IIHv> Revisado el 1 de abril de 2019.
- Colás Bravo, P., y Villaciervos Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa, 25* (1), 35-59.
- Competencias Sociales y Cívicas. (s.f.) En *Ministerio de Educación y Formación Profesional*.
Recuperado de <http://cort.as/-IIGj> Revisado el 23 de abril de 2019.

Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores.

Revista de Educação e humanidades, (2), 263-278. Recuperado de <http://cort.as/-III2>

Revisado el 12 de abril de 2019.

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp.

29313 a 29424

Cruz, P. C. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal).

Historia y comunicación social, 19(Esp.), 107-118.

De Andrés Viloría, A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 107-123.

DECRETO 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Fernández, A. M. (1996). De eso no se escucha: el género en psicoanálisis. En M. Burin y E. D. Bleichmar. (Comps). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. (pp. 140-175). Barcelona: Paidós.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.

- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de psicología*, (7), 71-81.
- Goicoechea Gaona, M. A., y Fernández Guerrero, O. (2018). Género y educación. *Contextos educativos*, (21), 7-9.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género, *Comunicar*, (12), 79-88.
- Hortigüela Alcalá, D. y Hernando Garijo, A. (2018). El trabajo coeducativo y la igualdad de género desde la formación inicial en educación física. *Contextos Educativos*, (21), 67-81.
Recuperado de <http://cort.as/-IIIA> Revisado el 26 de marzo de 2019.
- Kite, M. E. (2001). Gender Stereotypes. En J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of Women and Gender, Two-Volume Set: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender* (pp. 561-570). Lexington, Kentucky: Academic Press.
- Ley 13/2010, de 9 de diciembre, contra la violencia de género en Castilla y León.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.*
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*
- Martínez Martínez, A. (2016). *La co-educación en el ámbito educativo: proyecto de intervención interdisciplinar en la materia de educación física*. Universitat Jaume I.
- Medinilla Durán, C. (2009). La Inteligencia Emocional. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (22). Recuperado de <http://cort.as/-IIIH> Revisado el 15 de abril de 2019.

- Modelos de enseñanza. (s.f). Recuperado de <http://cort.as/-IIIk> Revisado el 8 de abril de 2019.
- Ortega, F. (1998). Imágenes y representaciones de género. *Asparkía. Investigación feminista*, (9), 9-19.
- Pedreira Massa, J. L., y Martín Álvarez, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación social*, 120, 69-89.
- Pinedo González, R., Arroyo González, M. J. y Berzosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos*, (21), 35-51.
- Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (42), 91-113. Recuperado de <http://cort.as/-IIJO> Revisado el 23 de abril de 2019.
- Quesada Jiménez, J. (2014). *Estereotipos de géneros usos de la lengua: Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica*. (Tesis inédita de maestría o doctorado) Universidad de Murcia. Recuperado de <http://cort.as/-IIJ5> Revisado el 30 de marzo de 2019.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista interamericana de psicología*, 43(2), 250-259.
- Rodríguez Chávez, M. S. (2008). Educar en las emociones: un desafío hacia la integración. *Av. Psicol*, 16(1), 195-218.

- Rodríguez Menéndez, M. D. C., y Peña Calvo, J. V. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 17, 25-48.
- Román Pérez, M., y Díez López, E. (2000). El Currículum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, 2(2).
- Romero Pérez, C. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 105-119.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, (29), 091-162.
- Sánchez Sepúlveda, A. (26 de diciembre de 2017). Género y bullying: Cómo se relacionan y qué podemos hacer como padres. [Mensaje en un Blog]. S.O.S. en conflicto con mi hij@: El blog del programa Recurra-Ginso. Recuperado de <http://cort.as/-IIJD>
Revisado el 7 de mayo de 2019.

ANEXO III

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y VERACIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

D. ^a Cristina Ibáñez Llorente con DNI 71284228Y, e-mail cil0005@alu.ubu.es

DECLARA

Que es única autora del Trabajo Fin de Grado intitulado:

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA COEDUCATIVA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA PREVENIR Y/O COMBATIR LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN NIÑOS DE 11-13 AÑOS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL Y MUSICAL

Y que los contenidos que lo conforman son originales, fruto de la indagación y reflexión realizadas para su elaboración.

Burgos, a 23 de mayo de 2019

LA ALUMNA

Fdo:

COORDINACIÓN DEL TFG. GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA

12. Anexos

Anexo 1. Evaluación de la IE y los EG

PREGUNTAS	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
1. Se perfectamente cuándo me siento triste, alegre, enfadado, con miedo...				
2. Si hay una situación de peligro, ¿son los chicos atrevidos?				
3. Cuando los chicos tienen un problema, ¿lo resuelven pegando?				
4. Si un chico se hace daño, llorará.				
5. Cuando algo me sale mal me pongo triste y me cuesta mucho volver a estar alegre.				
6. Si una chica se despeina, sus amigas la pueden peinar o arreglar.				
7. Si no logro lo que esperaba me animo para volver a intentarlo.				
8. Los chicos lloran o dicen cómo se sienten delante de la gente				
9. Me apetece acercarme a una persona cuando esta triste o enfadada.				
10. Las chicas ceden más que los chicos.				
11. Si una persona se pone enferma me preocupo y cuando la vuelvo a ver, la pregunto cómo está.				
12. Las chicas pueden dar más besos y abrazos que los chicos.				
13. Si tengo un problema, una chica me consuela y me comprende mejor que un chico.				
14. Me da miedo o vergüenza mostrar mis emociones o sentimientos.				
15. Tengo iniciativa a pesar de que la actividad o tarea me resulte difícil.				
16. Si un chico se despeina, deja que sus amigos le peinen.				
17. Cuando veo una persona actuando o vistiendo de forma extraña o diferente, me relaciono con ella.				
18. Los chicos son más competitivos o picones que las chicas.				
19. Cuando alguien se confunde en clase, me río.				
20. Los chicos son más egoístas que las chicas.				
21. Me cuesta ponerme en el lugar de otras personas.				
22. Sé cuándo una persona está triste, enfadada, alegre, con miedo...				
23. Cuando me enfado, se tranquilizarme.				
24. Las chicas lloran cuando se hacen daño.				
25. Comparto mis sentimientos o emociones con mis amigos/as.				
26. Cuando las chicas tienen un problema, ¿lo resuelven hablando?				
27. Si hay una situación de peligro, ¿son las chicas prudentes?				
28. Me cuesta expresar mis sentimientos o emociones.				

Anexo 2. Evaluación de la IE y los EG con sus dimensiones

PREGUNTAS	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
AUTOCONOCIMIENTO				
Se perfectamente cuándo me siento triste, alegre, enfadado, con miedo...				
No me gusta/me cuesta expresar mis sentimientos o emociones.				
Comparto mis sentimientos o emociones con mis amigos/as.				
AUTOCONTROL				
Cuando me enfado, se tranquilizarme.				
Cuando algo me sale mal me pongo triste y me cuesta mucho volver a estar alegre.				
AUTOMOTIVACIÓN				
Tengo iniciativa a pesar de que la actividad o tarea me resulte difícil				
Si no logro lo que esperaba me animo para volver a intentarlo.				
EMPATÍA				
Sé cuándo una persona está triste, enfadada, alegre, con miedo...				
Me apetece acercarme a una persona cuando esta triste o enfadada.				
Me cuesta ponerme en el lugar de otras personas.				
Si una persona se pone enferma me preocupo y cuando la vuelvo a ver, la pregunto cómo está.				
Cuando alguien se confunde en clase me río.				
HABILIDADES SOCIALES				
Cuando veo una persona actuando o vistiendo de forma extraña o diferente, me relaciono con ella.				
Me da miedo o vergüenza mostrar mis emociones o sentimientos.				
EG: EXPRESIÓN AFECTIVA				
Si una chica se despeina, sus amigas la pueden peinar o arreglar.				
Si un chico se despeina, deja que sus amigos le peinen.				
Si tengo un problema, una chica me consuela y me comprende mejor que un chico				
Los chicos son más competitivos o picones que las chicas.				
Las chicas pueden dar más besos y abrazos que los chicos.				
Los chicos son más egoístas que las chicas.				
Las chicas ceden más que los chicos.				
EG: EXPRESIÓN EMOCIONAL				
Los chicos lloran o dicen cómo se sienten delante de la gente.				
Si un chico se hace daño, llorará.				
Las chicas lloran cuando se hacen daño.				
Cuando los chicos tienen un problema, ¿lo resuelven pegando?				
Cuando las chicas tienen un problema, ¿lo resuelven hablando?				
EG: COMPORTAMIENTO SOCIAL				
Si hay una situación de peligro, ¿son las chicas prudentes?				
Si hay una situación de peligro, ¿son los chicos atrevidos?				

Anexo 3. Cuestionario inicial marcando en rojo “casi nunca”

PREGUNTAS	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE
1. Se perfectamente cuándo me siento triste, alegre, enfadado, con miedo...				X
2. Si hay una situación de peligro, ¿son los chicos atrevidos?		X		
3. Cuando los chicos tienen un problema, ¿lo resuelven pegando?	X			
4. Si un chico se hace daño, llorará.		X		
5. Cuando algo me sale mal me pongo triste y me cuesta mucho volver a estar alegre.		X		
6. Si una chica se despeina, sus amigas la pueden peinar o arreglar.	X			
7. Si no logro lo que esperaba me animo para volver a intentarlo.			X	
8. Los chicos lloran o dicen cómo se sienten delante de la gente.		X		
9. Me apetece acercarme a una persona cuando esta triste o enfadada.		X		
10. Las chicas ceden más que los chicos.		X		
11. Si una persona se pone enferma me preocupo y cuando la vuelvo a ver, la pregunto cómo está.			X	
12. Las chicas pueden dar más besos y abrazos que los chicos.	X			
13. Si tengo un problema, una chica me consuela y me comprende mejor que un chico.		X		
14. Me da miedo o vergüenza mostrar mis emociones o sentimientos.		X		
15. Tengo iniciativa a pesar de que la actividad o tarea me resulte difícil.				X
16. Si un chico se despeina, deja que sus amigos le peinen.	X			
17. Cuando veo una persona actuando o vistiendo de forma extraña o diferente, me relaciono con ella.			X	
18. Los chicos son más competitivos o picones que las chicas.		X		
19. Cuando alguien se confunde en clase, me río.		X		
20. Los chicos son más egoístas que las chicas.	X			
21. Me cuesta ponerme en el lugar de otras personas.		X		
22. Sé cuándo una persona está triste, enfadada, alegre, con miedo...		X		
23. Cuando me enfado, se tranquilizarme.			X	
24. Las chicas lloran cuando se hacen daño.		X		
25. Comparto mis sentimientos o emociones con mis amigos/as.		X		
26. Cuando las chicas tienen un problema, ¿lo resuelven hablando?		X		
27. Si hay una situación de peligro, ¿son las chicas prudentes?		X		
28. No me gusta /me cuesta expresar mis sentimientos o emociones.		X		

Anexo 4: Carteles de la evaluación grupal y las señas de identidad

NUNCA														A VECES													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A MENUDO														SIEMPRE													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14



1. Se perfecciona cuando se siente triste, alegre, estabado, con miedo...

A VECES

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
10	10	21	6	24	6	10	20	20		3	5	6	6
2	5	1	21	21	5	3	3	2		2	24	10	22
17	21	5	21	21	21	24	22	2		27	3	3	22
8	7	24	9	5	7	7	7	19		10	14	10	14
5	6	12	12	3	1	19	18	1		5	23	7	18
16		16	16	2	22	9	16	8		24	22	22	18
		14			16			16		14	18	1	16
		7								22	18	1	16
		20								7	18	1	16
		16								19	18	1	16
										14	18	1	16
										9	18	1	16

Anexo 5: Autoevaluación de las sesiones

Nombre y apellidos: _____ N°: _____ Fecha: _____

PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1. He sabido relajarme o calmarme en los ejercicios de relajación.					
2. He respetado y he evitado interrumpir a la maestra cuando explicaba o a mis compañeros cuando intervenían.					
3. Me motivo fácilmente.					
4. He sabido expresarme con el cuerpo a través de la música					
5. He sabido expresarme con la percusión corporal (con palmas...).					
6. Siento emociones distintas según el tipo de música.					
7. Conozco mis propias emociones ante diversas situaciones.					
8. Reconozco las emociones de la gente con ver una foto.					
9. Reconozco las emociones de mis compañeros al mirarles a la cara.					
10. Soy capaz de ponerme en el lugar de la otra persona.					
11. Reconozco una situación de acoso por un estereotipo de género en el colegio. (chicas sensibles, cariñosas, guapas, saludan con dos besos; chicos fuertes, valientes, saludan dando la mano)					
12. Conozco el nombre de las emociones y las muestras de afecto en inglés y en español.					
13. Soy capaz de tener muestras de afecto (una sonrisa, un abrazo...) con una persona cuando está en una situación difícil.					
14. Se actuar ante una situación de acoso por un estereotipo de género.					

Anexo 6: Corrección y reformulación de la evaluación final

Nombre y apellidos: _____ N°: _____ Fecha: _____

PREGUNTAS					
1. Se perfectamente cuándo me siento triste, alegre, enfadado, con miedo...					
2. Si hay una situación de peligro, ¿son los chicos atrevidos?					
3. Cuando los chicos tienen un problema, ¿lo resuelven pegando?					
4. Si un chico se hace daño, llora.					
5. Cuando algo me sale mal me pongo triste y me cuesta mucho volver a estar alegre.					
6. Si una chica se despeina, sus amigas la pueden peinar o arreglar (en una comunión, en la foto de clase...).					
7. Si no logro lo que esperaba me animo para volver a intentarlo.					
8. Los chicos lloran o dicen cómo se sienten delante de la gente					
9. Me apetece acercarme a una persona cuando esta triste o enfadada para ayudarla.					
10. Las chicas ceden (dan algo voluntariamente a alguien aunque ella también lo quiera) más que los chicos.					
11. Si una persona se pone enferma me preocupo y cuando la vuelvo a ver, la pregunto cómo está.					
12. Las chicas pueden dar más besos y abrazos que los chicos (cuando saludan a otras personas).					
13. Si tengo un problema, una chica me consuela y me comprende mejor que un chico.					
14. Me da miedo o vergüenza mostrar mis emociones o sentimientos.					
15. Tengo iniciativa, (energía, ganas...) a pesar de que la actividad o tarea me resulte difícil.					
16. Si un chico se despeina, deja que sus amigos le peinen (en una comunión, en la foto de clase...).					
17. Cuando veo una persona actuando o vistiendo de forma extraña o diferente, me relaciono con ella (hablo con ella, intento hacerme su amigo/a...).					
18. Los chicos son más competitivos o picones que las chicas.					
19. Cuando alguien se confunde en clase, me río.					
20. Los chicos son más egoístas que las chicas.					
21. Me pongo en el lugar de otras personas.					
22. Sé cuándo una persona está triste, enfadada, alegre, con miedo...					
23. Cuando me enfado, se tranquilizarme.					
24. Las chicas lloran cuando se hacen daño.					
25. Comparto mis sentimientos o emociones con mis amigos/as.					
26. Cuando las chicas tienen un problema, ¿lo resuelven hablando?					
27. Si hay una situación de peligro, ¿son las chicas prudentes?					
28. Expreso mis sentimientos o emociones.					

Anexo 7: Gimnasio de las sesiones



Anexo 8: Autoevaluación de las sesiones con sus respectivas sesiones

PREGUNTAS GENERALES	1	2	3	4	5
1. He sabido relajarme o calmarme en los ejercicios de relajación					
2. He respetado y he evitado interrumpir a la maestra cuando explicaba o a mis compañeros cuando intervenían.					
3. Me motivo fácilmente.					
SESIÓN 1					
4. He sabido expresarme con el cuerpo a través de la música					
5. He sabido expresarme con la percusión corporal (con palmas, pitos...).					
6. Siento emociones distintas según el tipo de música.					
7. Conozco mis propias emociones ante diversas situaciones.					
SESIÓN 2					
8. Reconozco las emociones de la gente con ver una foto.					
9. Reconozco las emociones de mis compañeros al mirarles la cara.					
10. Soy capaz de ponerme en el lugar de la otra persona.					
11. Reconozco una situación de acoso por un estereotipo de género en el colegio. (chicas sensibles, cariñosas, guapas, siempre dan dos besos; chicos fuertes, valientes, siempre dan la mano)					
SESIÓN 3					
12. Conozco el nombre de las emociones (referidas a la sesión 1 y 2) y las muestras de afecto en inglés y en español (sesión 3).					
13. Soy capaz de tener muestras de afecto (una sonrisa, un abrazo...) con una persona cuando está en una situación difícil.					
14. Se actuar ante una situación de acoso por un estereotipo de género.					

Anexo 9. Tabla de los resultados finales de la autoevaluación

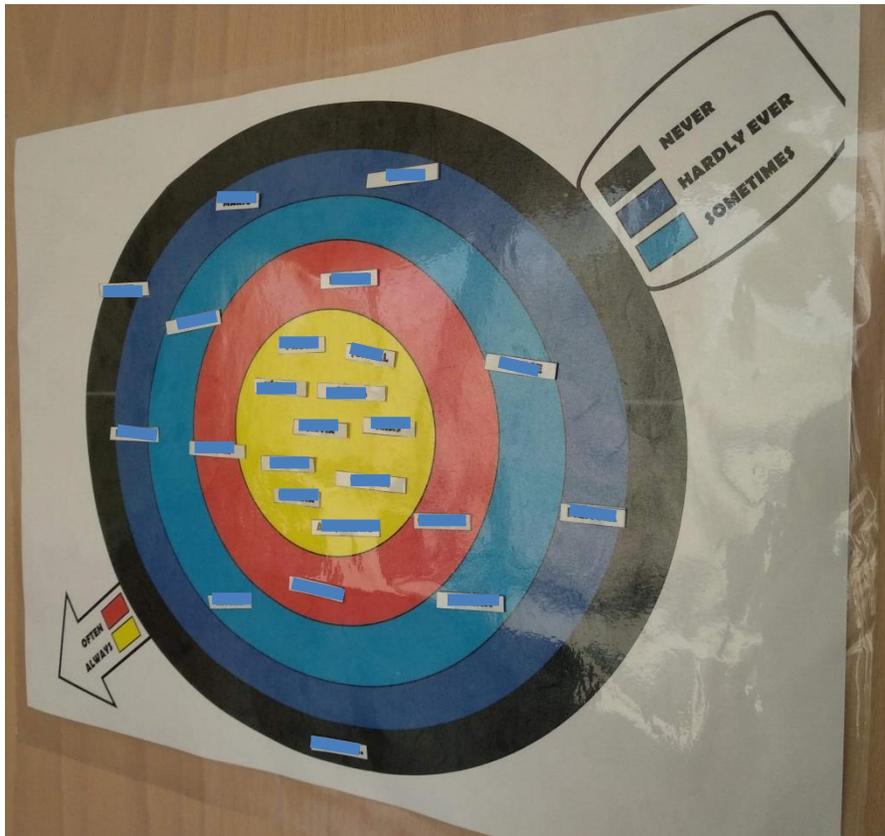
Tabla 4.

Resultados finales de la autoevaluación

TOTAL RESPUESTAS SESIONES	SEXO	Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
TOTALES	Hombre	1	5	33	43	44
	Mujer	1	3	27	51	86
PORCENTAJE	Hombre	1%	4%	26%	34%	35%
	Mujer	1%	2%	16%	30%	51%

Elaboración propia

Anexo 10: Diana de evaluación



Anexo 11. Sesiones

SESIÓN NÚMERO 1: CONOCEMOS NUESTRAS EMOCIONES

OBJETIVOS

- Conocer las propias emociones y expresarlas a través del cuerpo y la percusión rítmico-corporal.
- Respetar y admirar la expresión corporal y las emociones de cada uno de nuestros compañeros

MATERIAL

- Música
- Vendas para los ojos
- Carteles de emociones en inglés-español (tristeza, alegría, enfado, miedo y asco)
- Cuento motor y reflexión

PARTE DE LA

SESIÓN

MINUTOS

DESCRIPCIÓN

PUESTA EN ACCIÓN

10 min

Actividad 1. Relajación Se comienza con un ejercicio de relajación. De esta manera, dispuestos en círculo al mismo tiempo que suena la música se les indicará la correcta respiración trabajando la postura y los tiempos para inspirar y expirar.

Una vez realizado un par de veces, se tocarán el corazón y la tripa para sentir esa respiración.

*Variación: si el ambiente está muy disperso, alargaremos este ejercicio, pudiéndolo hacer también en parejas sintiendo la respiración del compañero.

PARTE PRINCIPAL

15 min

Actividad 2. Expresión rítmica-corporal

Parte 1: expresión rítmica-corporal

Se sientan individualmente donde estén dispuestas las vendas para los ojos (distribuido en todo el aula). Cuando todos tengan su venda se dan la vuelta mirando a la pared y se colocan la venda. Comenzará a sonar una música y los discentes deberán moverse en su sitio como ellos quieran, libremente.

A medida, que vayan cogiendo confianza podrán ir ampliando el espacio de movimiento incluso, dando la posibilidad de dejarles quitar la venda si se sienten seguros.

Una vez realizado lo anterior con diferentes estilos de música, el alumno volverá a su sitio y comenzará a incluirle al movimiento del cuerpo el elemento rítmico a través de percusión (pitos, golpes en el suelo, sonidos con la boca: beat box...)

La docente: dará pistas en lo que a percusión y movimiento se refiere al principio para que tengan una idea y se vayan soltando poco a poco. Además, deberá conseguir que los alumnos se sientan cómodos en todo momento no dejando quitarles la venda, sino estuviesen preparados.

Parte 2: identificación de las emociones

Se sientan de nuevo en su sitio donde se encontrarán 6 carteles con el nombre de cada una de las emociones básicas (tristeza, enfado, alegría, miedo y asco en inglés y en español). Se les señala que irán sonando diferentes canciones y deberán identificar que emoción les provoca y levantar el cartel que le suscite esa emoción. Y, una vez identificado con la venda puesta podrán realizar la expresión rítmico-corporal que ellos quieran como en la parte 1.

*Variación: los estudiantes poseen varios carteles extra en blanco y podrán escribir cualquier emoción que ellos sientan si no aparece en las dadas.

Actividad 3. Cuento motor

Se sientan en el suelo y la docente comenzará a contarles una historia como si se tratase de la historia de ellos, en donde los niños comenzarán a experimentar diversas emociones a medida que avanza el cuento. Entonces, los alumnos deberán identificar esas emociones y realizar lo mismo que la parte 2 del ejercicio anterior.

La docente: dejará libertad dejándoles expresarse con venda o sin ella, y en la dirección que ellos deseen. Además el cuento irá dirigido a un caso en el que se viva en 1ª persona diversos estereotipos de género.

VUELTA A LA CALMA

10 min

Reflexión sobre el cuento y todas las actividades.

SESIÓN NÚMERO 2: RECONOCEMOS LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS		
OBJETIVOS -Reconocer las emociones de los demás. -Empatizar con el resto y expresar las emociones de los demás.		
MATERIAL -Música -Vendas para los ojos -Carteles de emociones en inglés-español (tristeza, alegría, enfado, miedo y asco) -Imágenes referidas a las 6 emociones -Cuento motor y reflexión sobre estereotipos de género		
PARTE DE LA SESIÓN	MINUTOS	DESCRIPCIÓN
PUESTA EN ACCIÓN	10 min	<u>Actividad 1: Relajación</u> Se comienza con un ejercicio de relajación. De esta manera, dispuestos en círculo al mismo tiempo que suena la música se les indicará la correcta respiración trabajando la postura y los tiempos para inspirar y expirar. Una vez realizado un par de veces, se tocarán el corazón y la tripa para sentir esa respiración. *Variación: si el ambiente está muy disperso, alargaremos este ejercicio, pudiéndolo hacer también en parejas sintiendo la respiración del compañero.
PARTE PRINCIPAL	15 min	<u>Actividad 2</u> <u>Parte 1: Reconocer emociones</u> Se levantan y se sientan al lado de una venda, varias imágenes y los carteles de emociones. Comenzará sonando una música y empezará la visualización de la primera fotografía. El alumno deberá ponerse en el lugar de la persona de la imagen y levantar el cartel que crea que es la emoción que está expresando esa persona de la foto. Una vez puestos en su lugar podrán expresarse corporalmente con todo lo aprendido en la sesión anterior. Si fuera necesario, con la ayuda de la venda. <u>Parte 2: Reconocer e imitar las emociones</u> En parejas, sonará la música y uno de ellos hará movimientos sonidos y el otro deberá adivinar qué emoción está expresando con ayuda de los carteles. Después cambian los roles. Cuando la docente observe que todos han expresado y adivinado, ahora volverán a realizarlo pero, cuando adivinen el compañero deberá imitar los movimientos de su compañero durante unos segundos y, luego cambiarán.
		<u>Actividad 3: Cuento motor / vivenciado</u> Se sientan en el suelo y la docente comenzará a contarles una historia, en donde los niños deberán ponerse en el lugar de la persona del cuento experimentando diversas emociones a medida que avanza la historia. Entonces, los alumnos deberán identificar esas emociones y expresarlas rítmico-corporalmente. La docente: dejará libertad dejándoles expresarse con venda o sin ella, y en la dirección que ellos deseen. Además el cuento irá sobre una persona famosa que ha sufrido estereotipos de género para acercarse más a la realidad.
VUELTA A LA CALMA	10 min	Reflexión de las situaciones dadas en todas las actividades.

SESIÓN NÚMERO 3: EXPRESAMOS MUESTRAS DE AFECTO		
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las emociones de los demás - Fomentar las muestras de afectividad a través de la expresión corporal ante situaciones buenas y malas. - Respetar y admirar la expresión corporal y las emociones de cada uno de nuestros compañeros. 		
<p>MATERIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Música -Vendas para los ojos -Carteles de afectividad (muestras de cariño: sonrisa, abrazo, beso...) -3 Cuento motor sobre estereotipos de género y la reflexión -Situaciones para mostrar afecto 		
PARTE DE LA SESIÓN	MINUTOS	DESCRIPCIÓN
PUESTA EN ACCIÓN	10 min	<p>Actividad 1: Relajación Se comienza con un ejercicio de relajación. De esta manera, dispuestos en círculo al mismo tiempo que suena la música se les indicará la correcta respiración trabajando la postura y los tiempos para inspirar y expirar.</p> <p>Una vez realizado un par de veces, se tocarán el corazón y la tripa para sentir esa respiración.</p> <p>*Variación: si el ambiente está muy disperso, alargaremos este ejercicio, pudiéndolo hacer también en parejas sintiendo la respiración del compañero.</p>
PARTE PRINCIPAL	15 min	<p>Actividad 2</p> <p><u>Parte 1:</u></p> <p>Se colocan en parejas, una de ellas deberá comenzar a hacer algo que le guste hacer ayudándose de la expresión corporal. Su compañero deberá hacer algo que piense que le pueda molestar respecto a esa afición y más adelante, deberá empatizar al ver el cambio en el estado de ánimo del compañero y deberá demostrar afecto a través del contacto corporal y de su propia expresión corporal hacia a esa persona (con ayuda de los carteles de afectividad y/u otras acciones que considere la persona). Después cambiarán los roles.</p> <p>*Una vez que hayan cogido confianza demostrando afecto, se podrá realizar la misma dinámica con el gran grupo (toda la clase).</p> <p><u>Parte 2:</u></p> <p>En parejas, se cuentan una serie de situaciones, las cuales le está pasando a un integrante de la pareja. El compañero deberá identificar su emoción y deberá actuar ante ello a través de muestras de afecto.</p> <p>Actividad 3: Cuento motor / vivenciado</p> <p>Se contarán 3 historias diferentes sobre casos de acoso escolar a raíz de los estereotipos de género. La clase se dividirá en 3 grupos y tendrán que realizar los siguientes papeles: acosadores, víctimas y compañeros en cada una de las historias.</p> <p>De manera que, cada grupo pasará por los tres roles. Además, tras lo trabajado durante todas las sesiones podrán ser capaces de empatizar y reaccionar ante esas situaciones.</p> <p>*Variación: si no diese tiempo, se pedirán voluntarios (esos voluntarios se colocarán a un lado de la clase, que serán las víctimas y compañeros) y el resto serán acosadores a los cuales se ha de explicar lo que deben de hacer (no dejar a alguno de sus compañeros pertenecer a un grupo. Entonces a la clase se les dirá que tienen que hacer equipos para jugar a un juego (pero las víctimas y los compañeros no saben de lo que va el juego).</p>
VUELTA A LA CALMA	10 min	Reflexión de las situaciones dadas en todas las actividades. Tras ello realizar la autoevaluación de las sesiones.

Anexo 12. Materiales de las sesiones

Sesión 1. Música

Actividad 1

Du är mitt allt c&c.
Mythical hero veigar margeirsson.
World of dreams future world music.

Actividad 2

Parte 1. Expresión corporal

James Arthur-Say you won't let go.
Pink-A million dreams.

Parte 1. Percusión rítmica

Bruno Mars-24k magic.
Pharrell Williams-Happy.

Parte 2. Emociones

Ira-fantasia y fuga sobre el nombre de Bach.
Sorpresa- F. Chopin : prelude op. 28 no. 3 in g major (kissin)
Asco- F. Chopin : prelude op. 28 n°18 in f minor
Alegría-Payday jason farnham
Alegría -Make it shine
Miedo- Creepy horror song
Tristeza Beethoven piano concerto 5 mov, 2

Actividad 3

A thousand years – The piano guys

Sesión 1. Vendas



Sesión 1. Carteles de emociones en inglés y en español



Sesión 1. Cuento motor y reflexión

Explicación con música de fondo

Con vuestras hojas de emociones en frente, cerráis todos los ojos. Os voy a contar una historia, pero una historia que la vais a hacer vuestra, ya que es algo que os puede pasar también a vosotros. Así que a medida que avanza la historia vais a decirme lo que sentís en cada momento levantando los carteles como habéis hecho antes. Nadie os va a ver, nadie os va a juzgar, nadie os va a decir nada por sentir os tristes, alegres, con miedo, o incluso, con vergüenza si así queréis reflejarlo en vuestros carteles vacíos, ya sabéis que podéis escribir la emoción que queráis. Tu historia comienza así:

Cuento motor

Es septiembre y comienzas 1º de la E.S.O. Es el primer día, por lo que es el día de los reencuentros con amigos y el momento de conocer caras nuevas y, quién sabe algún nuevo amigo o amiga.

En el momento de la presentación del instituto, el director te muestra la amplia gama de actividades extraescolares que ofrece el centro.

Piensa ahora por unos segundos, aquello que más te gusta hacer, una actividad con amigos o en solitario o un juego...e imagina por un momento que esa actividad, efectivamente, existe, todo lo que te gusta hacer es una actividad del instituto, donde podrás realizarla libremente, con tus amigos y amigas de siempre y con nuevos, o quizás solos, dispuestos a conocer nuevas personas.

Entonces, ese día regresas a casa y se lo cuentas a vuestra familia, que quieres apuntarte a esa actividad, que te gusta mucho, que no habías imaginado que una actividad así pudiera estar en el instituto y tienes muchas ganas de probarla. Y, así es como tu familia te apoya ya que es lo que a ti te gusta y te deja realizarla.

Llega el día en el que comenzáis la primera clase, todo es genial, te mola mucho cómo te dan la clase, la disfrutas, te ríes, te diviertes y eres libre ya que la profesora te deja hacer lo que quieras dentro de lo que consiste la actividad.

Pero, de repente, llega ese día, después de muchos meses en esa actividad, ese día que parecía que comenzaba bien pero, inexplicablemente acaba por ser uno de los peores. Llegan los chicos y chicas de un año más, incluso algunos de dos más. Y comienzan a hacerte preguntas sobre vuestra actividad, por qué la haces dicen, qué haces en la actividad, todo ello con caras de desprecio.

Después de todas esas preguntas, respondes humildemente con total libertad, orgulloso u orgullosa de vuestra actividad y dándoles razones por las que quieres hacerla. Pero, ellos, se comienzan a reír, a insultarte, a hacerte burla incluso, a llamarte chica siendo chico, o chico siendo chica por el simple hecho de realizar esa actividad.

Es un momento en el que no entiendes nada, lo comentas con vuestros amigos, pero ellos, tampoco lo entienden y le restan importancia.

Al día siguiente, vuelves a la actividad intentando que nadie te vea entrar, pero, a la salida, ves que ha desaparecido vuestra mochila y, solo encuentras una nota que pone “cómo recuperarla” que solo te lleva a la salida con más insultos, desprecios y regresando sin tu mochila y, así es cómo comienza este infierno. Durante más de un mes, cada día te desaparece algo nuevo, te hacen el vacío, nadie quiere acercarse a ti.

Tu familia, comienza a preocuparse, ya que no tienes ropa para hacer esa actividad, la pierdes, o eso siempre dices para que crean que eres despistado o hacerte creer a ti mismo que eres despistado o despistada.

Semanas después, tu mejores amigos, comienzan a alejarse de ti, algo incomprensible, son con los que siempre has estado, o por lo menos desde el primer día del colegio.

Por otro lado, los mayores no dejan de meterse contigo hasta que llega el día que llegas a casa, y comienzas a gritar a todo el mundo diciendo que esa actividad no te gusta, que no sabes por qué te apuntaron, aun sabiendo que habías querido tú, que es de chicas dices cuando eres chico, o de chicos cuando eres una chica, y que no vas a volver nunca.

Vuestras familias están desconcertadas, no entienden nada. Preguntan en el colegio y nadie sabe nada.

Y, así sigue todos los días, hasta que de repente, se acerca a ti, un nuevo alumno. Se preocupa por ti, te pregunta por qué no realizas lo que te gusta, y te anima a seguir y a seguir, a hacerte fuerte ante esos mayores. Tienes suerte de realizar lo que te gusta, dice tu nuevo amigo, muchos de los que se meten contigo no saben ni lo que les gusta y hacen las cosas porque se las mandan.

Y poco a poco, vuelves a esa actividad, se lo cuentas todo a tu familia y, esta pone punto y final a esta pesadilla. Todos esos niños son sancionados y uno a uno te piden perdón y arrepentidos se ponen a llorar ya que no entienden por qué han hecho eso. Se han convertido en malas personas, en esas personas a las que nadie quiere, a las que se tiene miedo.

¿Quién quiere que la gente le tenga miedo?

Y, al final, tu, gracias a tu valentía, te has convertido en el mejor, en el mejor en esa actividad, en el mejor futbolista o la mejor futbolista, en el mejor bailarín o bailarina, en el mejor gimnasta o la mejor gimnasta, en la mejor jugadora o el mejor jugador de cualquier actividad que te hayas propuesto, todas aquellas actividades que os habéis imaginado que os prohibieron hacer.

Reflexión

Esta ha sido una supuesta historia, y cada uno me habéis ido diciendo cómo os sentíais en cada momento pero,

- ¿Cómo estáis ahora?
- ¿En qué momentos os habéis sentido alegres, tristes, enfadados, con miedo, con sorpresa, con asco o con algún sentimiento que hayáis añadido?
- ¿Te gustaría si te lo hiciesen?
- ¿Por qué creéis que os atacaban los mayores?
- ¿Reaccionarías así como víctima, como amigo...?
- ¿A qué conclusión se podría llegar?
- ¿Qué pensáis de todo esto si fuese bailarín el chico? ¿Es normal? ¿Puede pasar en el colegio? ¿Pensaríais que es gay?
- ¿Sabéis que es un estereotipo de género? Cuando piensas que algo es por lo general de hombres o de mujeres (actitud, actividad...)

Tenemos mucha suerte de vivir en el siglo XXI y que algunas de estas circunstancias se hayan quedado atrás. Hace años, el apoyo que habéis recibido en casa no lo hubierais recibido en la mayoría de los casos. Ahora, en muy pocos casos se ven que la familia no te apoye por querer realizar un deporte no acorde con tu sexo (como se hacía entonces). Aun así, siempre la vida os va a sorprender. Y, sí que podéis ver en el colegio circunstancias como estas, cosas sin sentido, habrá muchas cosas que no entendáis, pero esto pasa, pasa se hace daño sin darse cuenta muchas veces, por ello hay que tener mucho cuidado con lo que hacemos y decimos. Lo mejor que tenemos es que ninguno somos iguales y tenemos la oportunidad de ver cosas nuevas siempre, porque las cosas nuevas son siempre las diferentes, las extrañas y las que triunfan. Triunfa el que es cómo es, natural, no intentéis imitar al de al lado, seguid actuando como vosotros queráis y rectificad si falláis y aprenderéis, nunca se deja de aprender.

Por ello, es importante también que os expreséis como habéis hecho ahora, os habéis comunicado con el cuerpo y la música (percusión). Tenéis mil maneras de decir cómo os sentís, si pasa algo no tengas miedo en decirlo sea bueno o malo, todo es necesario, el raro o extraño que llamaban en la historia, es el diferente, y el diferente es el valiente, el que muestra cómo es, porque si así lo haces, serás feliz.

Sesión 2. Música

Actividad 1

Música de relajación oceánica niños adolescentes adultos cepsi.

Actividad 2

Parte 1

Ludovico einaudi-nuvole bianche.

Parte 2

Ed sheeran-perfect.

Bitter sweet symphony the verve lyrics.

Actividad 3

Yiruma-river flows in you.

Sesión 2 Vendas, carteles de emociones e imágenes



Sesión 2. Cuento motor y reflexión

Explicación con música de fondo

Ahora os vais a juntar a vuestro compañero y os voy a contar una historia en la que vuestro compañero es el protagonista. A lo largo de la historia, iréis demostrando lo que sentís en cada momento a través de los carteles, no lo que tu compañero siente, sino lo que vosotros sentís al ver a vuestro un compañero en esa situación.

Podéis cerrar los ojos y daros la vuelta e ir levantando los carteles a medida que avanza la historia, o escribir alguna emoción que sintáis que no esté escrita. O si os sentís con fuerzas, podéis mirar a vuestro compañero y sin decir nada, ir levantando los carteles. No hace falta que las dos partes se miren, si una está dispuesta y la otra no, no pasa nada, es totalmente normal y válido.

Cuento motor

Estáis en el instituto, ya en 2º de la E.S.O. donde se van notando cambios en el cuerpo. A tu compañera, le comienzan a salir granos, acné, fruto de la época adolescente en la que estás viviendo. Además, las facciones de la cara están más marcadas al no desarrollarse del todo, puede que igual no os gusten del todo al ser diferente a lo que veáis antes. Al mismo tiempo, los gustos musicales de ella son diferentes al resto y la forma de vestir también pero a ella le gusta, y es feliz.

No eres de su grupo y tampoco te llevas mucho con ella, solo sois compañeros de clase.

Esta chica, sigue demostrando cada vez más sus gustos, la ropa cada día más variada. Y, entonces, algunos compañeros y compañeras de clase empiezan a observarla detenidamente y a reírse de ella cada vez que habla en clase.

Días después, esta compañera al querer juntarse a un grupo la rechazan, comienzan a decirla que es rara, que es fea y huele mal. Y, así todos los días del curso. Por lo que, esta chica permanece sola en los recreos y en los cambios de clase, a veces se junta con algunos chicos que parece que son sus amigos. Pero, aun así, todos los días algunos de sus compañeros siguen insultándola.

Nadie pone fin a esta situación, nadie sabe nada, ni profesores, ni padres al parecer, ya que a esta niña la siguen acosando. Entonces, esta situación comienza ir a peor, pero igual alguien puede hacer algo,

- ¿qué pensáis vosotros?
- ¿alguien puede hacer algo?
- ¿vosotros podríais hacer algo?
- ¿qué haríais?

Pues así fue, este compañero el que le observaba todos los días, se acercó a ella. Comenzó a decirle que era preciosa, que olía guay, le encantaba su forma diferente de vestir y su música. Ante esto, sus compañeros que la acosaban no entendían nada, no entendían cómo uno de su grupo se acercaba a ella, y decía esas cosas.

Ante eso, el resto de compañeros comenzaron a verla con otros ojos, empezaron a ver el lado que proponías tú sobre esa chica. Y, así fue cómo poco a poco, desapareció ese acoso y los compañeros tuvieron que pedir perdón y comenzaron a interesarse por todo lo que hacía.

Reflexión

Esto como veis es un final feliz a corto plazo, en poco tiempo se pudo resolver y no hizo falta la ayuda de adultos ni familia ni profesores ni la justicia.

Pero esta historia en realidad le pasó a los siguientes: Vanesa Romero, Risto Mejide, Eminem, Miley Cyrus, Lady Gaga, Meghan Fox, Selena Gómez, Michael Phelps, Rihanna y Taylor Swift.

Pero todos estos, no tuvieron el desenlace que vosotros me habéis dicho, sino que fue a base de cambiar de colegios incluso algunos de estos optaron por dejar de ir al colegio y contratar a un profesor particular. Y, algunas que otras secuelas que han tenido que sanar con psicólogos. Quién les diría a esos acosadores que no se frenaron que algunos de estas chicas iban a estar consideradas como una de las chicas más guapas del mundo, mejores cantantes...

Todo esto es bullying de género, es acoso de género. El ideal de género es una chica guapa, que viste bien, que le gusta la música “normal” y que huela bien por supuesto. Pero, ¿no os parece aburrido que todas las chicas sean iguales? ¿Qué aprenderíamos si todo el mundo es igual? ¿Nadie te enseña nada nuevo?

Pero todo esto, no le acompañó un compañero que se pudiera poner en el lugar de esa compañera y ayudarla, pero hoy, años después demostráis que sí podéis ayudar, que nos podemos poner en su lugar y evitar todo este sufrimiento porque es una compañera, pero puede ser tu mejor amiga, tu prima, tu hermana pequeña o vosotras o vosotros mismos.

- ¿Cómo os habéis sentido en esta última actividad?
- ¿Cómo os habéis sentido imitando?
- ¿Cómo os habéis sentido en las fotos? ¿ha resultado fácil, difícil...?

Sesión 3. Música

Actividad 1

4 Beautiful Soundtracks / Relaxing Piano [10min]

Actividad 2

Parte 1

Adele-someone like you piano solo.
Alan walker - faded (piano orchestral cover) by david solis music.

Parte 2

Ludovico einaudi-una mattina.

Actividad 3

Ludovico einaudi experience.

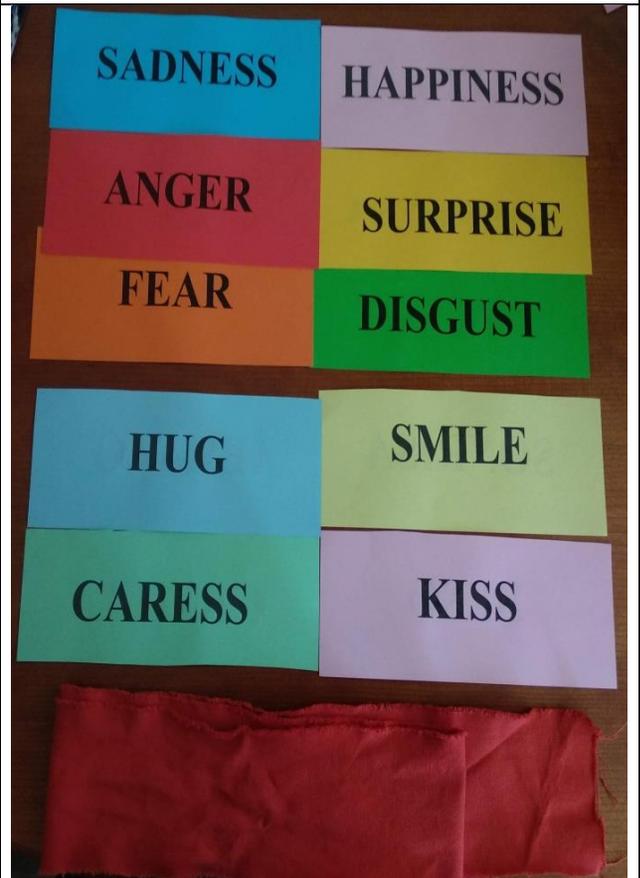
Sesión 3. Situaciones

- Cuando te cambian de sitio en clase
- Que a tu compañero le ha hecho burla o se hayan reído de él un compañero
- Perder una clase
- Que tu compañero entienda/no entienda un ejercicio que le cuesta.
- Que tu compañero haya discutido con tu familia/amigos...
- Has aprobado un examen / has suspendido un examen
- Cuando no te juntan en el grupo para jugar

Sesión 3. Carteles de muestras de afecto



Sesión 3. Vendas y carteles (afecto-emociones)



Sesión 3. Cuento motor y reflexión

ROLES

- Acosadores: tenéis que atacar a las víctimas que serán aquellas que querrán juntarse a vosotros, deberéis decirles que son demasiado débiles, flacos y muy sensibles, que no queréis gente así en el grupo, que parecen “nenazas”. Si vienen intentad empujándoles flojo, que son feas/os... (estáis representando, no hacer daño de verdad). Y, cada vez que vengan hacедles el vacío. Y recalcarles que es por su apariencia física por la que no pueden ir a jugar.
- Víctimas: ahora vamos a jugar a un juego, tenéis que hacer equipo con los que están dentro. Así que hacед equipos lo que queráis juntaros a algunos.
- Compañeros/as: observaréis la situación y deberéis actuar como compañeros, por lo que es vuestra elección actuar cómo queráis (podéis simplemente observar la situación, intervenir, juntaros a unos u a otros, lo que os salga en ese momento).

SITUACIONES

1. Estáis en un campamento o en el pueblo y tenéis que hacer equipos para jugar.
2. Estáis en la actividad de E.F. y tenéis que hacer equipos para jugar.
3. Estáis en el recreo y tenéis que hacer equipos para jugar.

REFLEXIÓN

- ¿Cómo os habéis sentido en el papel de víctimas, acosadores y compañeros/as?
- ¿Cuáles son las emociones en cada uno de los papeles?
- ¿Os arrepentís de algo?
- ¿qué papel os gustaba más?
- ¿Cuál ha sido difícil interpretar?
- ¿Qué límites había? ¿Os hubiese gustado hacer otra cosa?
- ¿os arrepentís de algo? ¿os hubiera gustado actuar de otra manera?
- ¿Creéis que los niños que sufren como vosotros ahora se sienten igual?

Papel del compañero: lo valoramos

- ¿qué expresiones habéis realizado como compañero?
- ¿son las adecuadas?
- ¿podrías hacer más expresión afectiva para ayudarles?

Pues así, es cómo en los EG, aparece el chico como fuerte, musculoso, guapo robusto por lo que el chico débil, gordo, que nos es para ellos guapo no encaja para estar al frente de un equipo. Y, así mismo pasa con las chicas, ya que los más fuertes siempre serán “aquellos chicos”.

Hay muchas más cosas que el físico, lo que te hace especial y ser una persona diferente al resto es lo que tengas en tu interior. La fuerza física jamás gana y nunca ganará, ganará la estrategia, el equipo, la unión, el compañerismo. Si ganamos por la fuerza física, por nuestra cara y no por nuestro interior, no nos podríamos sentir ganadores.

Y con esto hemos comprobado como el cuerpo y la música son dos formas de expresarnos totalmente válidas y para todos. Y vemos:

- ¿nos hemos expresado todos igual?
- ¿con la música? ¿con el cuerpo? ¿con la percusión? ¿sentimos lo mismo en cada momento?

No, por lo tanto, tampoco somos iguales en fuerza física, ni las chicas son más sensibles, ni los chicos son más fuertes, ni las chicas expresan más, sino que todos somos diferentes. Habrá chicas que expresen más pero, otras menos. Y, de igual manera, los chicos. Todos tenemos derecho a disfrutar de lo mismo pero somos diferentes unos y otros. Y, todo ello hay que respetarlo.

Anexo 13. Preguntas reformuladas para el análisis de resultados

INTELIGENCIA EMOCIONAL
AUTOCONOCIMIENTO
1. Se perfectamente cuándo me siento triste, alegre, enfadado, con miedo...
2. Expreso mis sentimientos o emociones.
3. Comparto mis sentimientos o emociones con mis amigos/as.
AUTOCONTROL
1. Cuando me enfado, se tranquilizarme.
2. Cuando algo me sale mal, me pongo triste pero me repongo enseguida
AUTOMOTIVACIÓN
1. Tengo iniciativa a pesar de que la actividad o tarea me resulte difícil
2. Si no logro lo que esperaba me animo para volver a intentarlo.
EMPATÍA
1. Sé cuándo una persona está triste, enfadada, alegre, con miedo...
2. Me apetece acercarme a una persona cuando esta triste o enfadada.
3. Me pongo en el lugar de otras personas..
4. Si una persona se pone enferma me preocupo y cuando la vuelvo a ver, la pregunto cómo está.
5. Cuando alguien se confunde en clase evito reírme
HABILIDADES SOCIALES
1. Cuando veo una persona actuando o vistiendo de forma extraña o diferente, me relaciono con ella.
2. Muestro mis emociones o sentimientos sin miedo ni vergüenza
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO
EXPRESIÓN AFECTIVA
1. Si una chica se despeina, sus amigas la pueden peinar o arreglar.
2. Si un chico se despeina, evita que sus amigos le peinen.
3. Si tengo un problema, una chica me consuela y me comprende mejor que un chico
4. Los chicos son más competitivos o picones que las chicas.
5. Las chicas pueden dar más besos y abrazos que los chicos.
6. Los chicos son más egoístas que las chicas.
7. Las chicas ceden más que los chicos.
EXPRESIÓN EMOCIONAL
1. Los chicos evitan llorar o decir cómo se sienten delante de la gente.
2. Si un chico se hace daño, evita llorar
3. Las chicas lloran cuando se hacen daño.
4. Cuando los chicos tienen un problema, ¿lo resuelven pegando?
5. Cuando las chicas tienen un problema, ¿lo resuelven hablando?
COMPORTAMIENTO SOCIAL
1. Si hay una situación de peligro, ¿son las chicas prudentes?
2. Si hay una situación de peligro, ¿son los chicos atrevidos?

Anexo 14. Tablas de análisis de resultados

Tabla 5.

Resultados finales de autoconocimiento en la evaluación inicial y final

AUTOCONOCIMIENTO			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJE	Inicial	M inicial	3%	0%	44%	22%	31%
		H inicial	11%	0%	33%	11%	44%
	Final	M Final	0%	3%	44%	22%	31%
		H final	4%	15%	26%	19%	37%

Elaboración propia

Tabla 6.

Resultados finales de autocontrol en la evaluación inicial y final

AUTOCONTROL			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJE	Inicial	M inicial	0%	13%	46%	25%	17%
		H inicial	6%	0%	33%	33%	28%
	Final	M Final	0%	13%	42%	38%	8%
		H final	11%	11%	33%	44%	0%

Elaboración propia

Tabla 7.

Resultados finales de automotivación en la evaluación inicial y final

AUTOMOTIVACIÓN			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJE	Inicial	M inicial	13%	4%	13%	38%	33%
		H inicial	0%	0%	39%	22%	39%
	Final	M Final	8%	0%	33%	46%	13%
		H final	0%	0%	39%	39%	22%

Elaboración propia

Tabla 8.

Resultados finales de empatía en la evaluación inicial y final

EMPATÍA			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJE	Inicial	M inicial	0%	3%	33%	33%	30%
		H inicial	0%	4%	31%	20%	44%
	Final	M Final	0%	7%	27%	42%	25%
		H final	0%	4%	24%	36%	36%

Elaboración propia

Tabla 9.

Resultados finales de habilidades sociales en la evaluación inicial y final

HABILIDADES SOCIALES			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJE	Inicial	M inicial	8%	17%	38%	21%	17%
		H inicial	17%	28%	33%	11%	11%
	Final	M Final	4%	17%	33%	33%	13%
		H final	0%	11%	44%	22%	22%

Elaboración propia

Tabla 10.

Resultados finales de IE en la evaluación inicial y final

INTELIGENCIA EMOCIONAL			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJES TOTALES	Inicial	M Inicial	5%	7%	35%	28%	25%
		H Inicial	7%	6%	34%	20%	33%
	Final	M Final	3%	8%	36%	36%	18%
		H Final	3%	8%	33%	32%	23%

Elaboración propia

Tabla 11.

Resultados finales de expresión afectiva en la evaluación inicial y final

EXPRESIÓN AFECTIVA			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJE	Inicial	M Inicial	6%	10%	43%	20%	21%
		H Inicial	22%	5%	27%	22%	24%
	Final	M Final	6%	12%	32%	36%	14%
		H Final	11%	19%	38%	21%	11%

Elaboración propia

Tabla 12.

Resultados finales de expresión emocional en la evaluación inicial y final

EXPRESIÓN EMOCIONAL			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJE	Inicial	M Inicial	2%	3%	63%	17%	15%
		H Inicial	9%	4%	64%	13%	9%
	Final	M Final	0%	3%	45%	40%	12%
		H Final	7%	11%	51%	27%	4%

Elaboración propia

Tabla 13.

Resultados finales de comportamiento social en la evaluación inicial y final

COMPORTAMIENTO SOCIAL			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
PORCENTAJE	Inicial	M Inicial	4%	4%	79%	13%	0%
		H Inicial	6%	0%	61%	33%	0%
	Final	M Final	0%	25%	38%	33%	4%
		H Final	0%	11%	78%	6%	6%

Elaboración propia.

Tabla 14.

Resultados finales de EG

EG TOTALES			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
MEDIA PORCENTUAL TOTAL	Inicial	M Inicial	4%	6%	62%	16%	12%
		H Inicial	12%	3%	51%	23%	11%
	Final	M Final	2%	13%	38%	36%	10%
		H Final	6%	14%	56%	18%	7%

Elaboración propia

Tabla 15.

Resultados finales de presión social en los EG

EG- PRESIÓN SOCIAL			Nunca	Casi nunca	A veces	A menudo	Siempre
MEDIA PORCENTUAL TOTAL	Grupal	M Grupal	2%	24%	36%	27%	11%
		H Grupal	14%	8%	33%	34%	10%
	Individual	M Individual	4%	6%	62%	16%	12%
		H Individual	12%	3%	51%	23%	11%

Elaboración propia