

INFLUENCIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

INFLUÊNCIA DA EXPRESSÃO CORPORAL NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOAFETIVAS NO ENSINO MÉDIO 

INFLUENCE OF BODILY EXPRESSION IN THE DEVELOPMENT OF SOCIO-AFFECTIVE SKILLS DURING SECONDARY EDUCATION 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104634>

 **José Manuel Armada Crespo*** <m62arcjrj@uco.es>

 **Mar Montávez Martín*** <eo1momam@uco.es>

 **Ignacio González López*** <ed1goloi@uco.es>

*Universidad de Córdoba. Córdoba.España.

Resumen: El presente trabajo aspira a evaluar la eficacia de un programa de Expresión Corporal, dentro de la asignatura de Educación Física, sobre el desarrollo de Habilidades Socioafectivas en alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria de un centro ubicado en una zona de transformación social. Para demostrar dicha eficacia se realizó una investigación cuasiexperimental pretest-postest, desarrollando dos sesiones semanales durante cuatro meses, determinándose que el programa generaba diferencias estadísticamente significativas en el alumnado, incrementándose los patrones de relación y socialización. Igualmente se observaron cambios en la percepción sobre la capacidad para resolver conflictos, además de diferencias significativas asociadas a la edad y al sexo de los y las participantes. La puesta en marcha de un grupo de discusión permitió la medición de la satisfacción o la transferencia a la vida diaria de las Habilidades Socioafectivas. Esto lleva a concluir que la Expresión Corporal es una herramienta útil para el desarrollo de las citadas habilidades.

Palabras clave: Educación y Entrenamiento Físico, Socialización, Inteligencia Emocional, Adolescente.

Recibido en: 22-06-2020
Aprobado en: 28-09-2020
Publicado en: 08-12-2020



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

eISSN: 1982-8918

1 INTRODUCCIÓN

El concepto de Habilidades Socioafectivas está ligado a diferentes constructos de conocida complejidad como las habilidades sociales (JACK, 1934), la universalidad o no de las emociones (EKMAN; FRIESEN, 1971), las inteligencias múltiples (GARDNER, 1995), la inteligencia emocional (MAYER; SALOVEY, 1997; GOLEMAN, 2015) o la educación emocional (BISQUERRA, 2016).

ROMAGNOLI; VALDÉS (2007) señalan que las habilidades socioafectivas ayudan a crear un mejor clima educativo, más motivador y que favorece el desarrollo académico del alumnado, cuestión que KRÜGER; FORMICHELLA; LEKUONA (2015) relacionan, señalando una dependencia entre clima socioafectivo y actitud del alumnado. Igualmente, indican que genera mayor bienestar mental y personal. ROMAGNOLI; MENA; VALDÉS (2007) apuntan que dichas habilidades consisten en:

Enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente nuestros sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo que nos permitan alcanzar nuestros objetivos personales y académicos, empatizar con otros, tomar decisiones responsables, evitar conductas de riesgo, entre otras, son todas habilidades socio afectivas fundamentales para el desarrollo de la mayoría de los aspectos de la vida familiar, escolar y social (ROMAGNOLI; MENA; VALDÉS, 2007, p. 1).

La Expresión Corporal es una forma de exteriorizar estados de ánimo y sentimientos mediante la toma de contacto con la propia persona y con el resto del mundo y cuyo objetivo es el desarrollo integral del ser humano (STOKOE, 1974). Conceptualizaciones más recientes, como la propuesta por LARA-APARICIO; MAYORGA-VEGA; LÓPEZ-FERNÁNDEZ (2019) identifican la Expresión Corporal como una disciplina sin tiempo y permanente en el ser humano en la que este crea, expresa y comunica consciente y estéticamente su mundo interno mediante un lenguaje corporal personal y dirigido por un tiempo un espacio y unas energías o calidades

COTERÓN; SÁNCHEZ; MONTÁVEZ; LLOPIS; PADILLA (2008), CASTILLO; REBOLLO (2009), TORRENTS (2011) Y GIL (2015) aportan elementos comunes en este escenario como emociones, cuerpo, movimiento, estados de ánimo, desarrollo personal, desarrollo integral, comunicación, expresión, creatividad y sensibilidad o componente estético. Estos cuatro últimos conceptos corresponden con las dimensiones expresiva, comunicativa, creativa y estética que señalan COTERÓN et al. (2008). MONTÁVEZ (2011) presenta estas dimensiones destacando la importancia de su desarrollo en cuanto a una toma de conciencia física y emocional de la propia persona, así como la capacidad para comunicarlo al mundo de una manera original y próxima al arte.

En este sentido, las posibilidades que ofrece la Expresión Corporal en cuanto a la capacidad para presentar el propio mundo interno y sus manifestaciones coloca a esta disciplina en un lugar privilegiado para trabajar, desde el ámbito educativo, las Habilidades Socioafectivas.

2 DECISIONES METODOLÓGICAS

La finalidad de este trabajo es evaluar la eficacia de un programa de Expresión Corporal sobre el desarrollo de las Habilidades Socioafectivas en alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro ubicado en una zona de transformación social.

Para ello, se ha optado por un diseño cuasiexperimental pretest-postest sin grupo de control, dentro de un escenario natural asumiendo la formación original del grupo, ya que el control sobre variables externas por parte del investigador es limitado (RAMOS, 2019). Asimismo, el grupo participante ha sido escogido de un modo intencional no probabilístico, siendo además en número reducido ya que lo pretendido es observar cambio de actitudes como consecuencia del desarrollo de un programa y válido desde los parámetros de MACMILLAN y SCHUMACHER (2006).

La influencia de un programa de Expresión Corporal en el desarrollo de Habilidades Socioafectivas ha asumido entender que las variables de estudio se clasifican en dimensiones objeto de análisis, siendo las afectadas en este estudio las siguientes: empatía, asertividad, patrones de relación o socialización, cooperación y liderazgo, respeto y responsabilidad, resolución de conflictos, gestión emocional y autoestima.

La empatía supone la aptitud o capacidad para comprender e interactuar con otras personas a partir de sus reacciones emocionales (GOLEMAN, 2004). SALOVEY; MAYER (1990) proponen que la evaluación de los sentimientos personales y de los demás están estrechamente vinculados, de tal manera que conviven de manera indisoluble.

La asertividad es la capacidad para alcanzar objetivos personales, defender intereses propios y expresar ideas sin generar perjuicio, obviando cualquier posibilidad de lucro por parte de otras personas y en total libertad (MERINO, 2010)

Los patrones de relación y socialización, son expuestos por BISQUERRA (2003) como la capacidad de establecer, de manera eficaz y placentera, relaciones interpersonales. LEÓN (2009) hace alusión a las conductas que posibilitan la expresión de opiniones o afecto, entre otras cuestiones, y que genera una mejora o un mantenimiento de las relaciones interpersonales.

La cooperación es entendida como la competencia para desarrollar trabajos en grupo en pro de una meta común (GOLEMAN, 2004). LÓPEZ; ACUÑA (2018) indican que, desde el paradigma cooperativo, se debe tener en cuenta que se busca la consecución de los objetivos propios, sin olvidar su pertenencia a una unidad social formada por iguales que también desean alcanzar sus objetivos personales.

GOLEMAN; BOYATZIO; MCKEE (2002) señalan un tipo de liderazgo al que denomina “resonante”, el cual funciona mediante la emoción. Este se trata de la capacidad de promover estados emocionales positivos en el resto de personas, invitándolas a ofrecer su mejor versión.

BISQUERRA (2013) entiende el concepto de respeto como una valoración positiva de la diversidad entre sujetos, partiendo de los derechos de todas las

personas. Por otra parte, considera que la responsabilidad es un elemento implícito en la autonomía personal o la autogestión y supone la competencia en la toma de decisiones seguras, éticas y saludables. Así, MENÉNDEZ-SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO (2016, p. 247) indican que “la responsabilidad es una obligación moral que una persona tiene sobre uno mismo y sobre los demás.”.

La resolución de conflictos supone el uso de diferentes técnicas y estrategias para solventar situaciones conflictivas (GOLEMAN, 2004). GARAIGORDOBIL; MACHIMBARRENA; MAGANTO (2016) mencionan la inevitabilidad del conflicto debido a la vida en sociedad, por lo que proponen dos formas de afrontar el conflicto, una resolución del conflicto positiva y beneficiosa para las partes implicadas o una perspectiva negativa por una gestión o resolución inadecuada.

GOLEMAN (2004) asigna la gestión emocional en su clasificación al autocontrol, el cual está implícito en la autorregulación. En esta línea GARCÍA; HURTADO; QUINTERO; RIVERA; UREÑA (2018) reconocen la importancia de la regulación o gestión emocional para la toma de decisiones de manera que las emociones no obstaculicen, por producirse de manera urgente, dicha decisión. Igualmente, apuntan a que esta gestión favorece la adaptabilidad y la resolución de problemas.

La autoestima es entendida como la sensación de logro o satisfacción que una persona tiene de sí misma a través de una imagen positiva propia, muy en la línea de propuestas teóricas más recientes como las de HUE (2016).

2.1. GRUPO INFORMANTE

El grupo informante está conformado por el alumnado de 4º de ESO de un Instituto de Educación Secundaria en la ciudad de Córdoba (España) ubicado en una Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS). Según lo expuesto en el Boletín Oficial De La Junta De Andalucía (ESPAÑA, 2016), se considera una ZNTS a “aquellos espacios urbanos concretos y físicamente delimitados en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social” (p. 123).

Este grupo está conformado por 23 estudiantes, 6 alumnos (26.1%) y 17 alumnas (73.9%), con edades correspondidas entre los 15 y los 18 años, siendo la media de 16 años. En lo relativo al lugar de procedencia, el 73.9% del alumnado es de Córdoba, mientras que hay un 26.1% procedente de países como Paraguay y Ecuador.

Su tiempo de ocio está ocupado, en gran parte, en actividades que no requieren interacción directa o presencial con otras personas, lo que puede repercutir en una menor competencia a nivel socioafectivo, ya que no se producen los espacios para desarrollar las habilidades propuestas por ROMAGNOLI; MENA; VALDÉS (2007).

2.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de la investigación se consideró oportuno el diseño de dos instrumentos, dado que la literatura encontrada no aportaba estrategias de respuesta a los objetivos formulados. Estos son a) un cuestionario de medición de Habilidades Socioafectivas para recoger información previa a la puesta en marcha del programa de Expresión Corporal y con posterioridad al mismo y b) un grupo de discusión.

El cuestionario para la medición de Habilidades Socioafectivas del alumnado HASOA consta de 52 ítems divididos en dos bloques. Un bloque inicial llamado *Datos y hábitos del alumnado*, hace referencia a los datos sobre fecha y lugar de nacimiento, sexo, profesión y estudios concluidos de padres y madres, número de personas que conviven en el hogar o hábitos para la ocupación del ocio y el tiempo libre. En este bloque se miden variables de carácter cuantitativo y cualitativo con preguntas abiertas y cerradas de naturaleza categorial. En el segundo bloque, *Percepción sobre mis habilidades socioafectivas*, se aspira a estudiar, mediante un protocolo de valoración escalar de cinco puntos, las modificaciones que se producen en las habilidades socioafectivas tras la implementación de un plan formativo en Expresión Corporal. Las dimensiones constitutivas de dicho bloque se concretan en empatía, asertividad, patrones de relación o socialización, cooperación y liderazgo, respeto y responsabilidad, resolución de conflictos, gestión emocional y autoestima. También dispone de una pregunta abierta donde el alumnado que recibe el cuestionario podrá presentar, si lo estima necesario, cualquier cuestión relacionada con su experiencia previa al plan formativo.

Para su validación se llevó a cabo un juicio de expertos y expertas. Se contó con la participación de un grupo de 11 personas (54.5% varones y 45.5% mujeres) procedentes del ámbito académico y administrativo, especializados en educación física, educación emocional, atención a la diversidad, expresión corporal, metodología de investigación y psicología social.

Los resultados obtenidos posibilitaron aportar mayor claridad y pertinencia a los elementos constitutivos del cuestionario. Así, las aportaciones pueden resumirse en altas valoraciones de pertinencia y claridad de los elementos constitutivos de la herramienta, siendo considerables observaciones como la presencia de una gran diversidad de formulaciones alternativas y observaciones en cuanto a la idoneidad de cada uno de los elementos en referencia a su dimensión constitutiva. En este sentido, hay que destacar la supresión de seis elementos, a pesar de su valor estadístico, ya que planteaban dudas epistemológicas de relevancia para la aplicación del mismo al grupo destinatario.

Hay que señalar que se realizó la prueba de Alfa de Cronbach, como estudio estadístico de la fiabilidad del instrumento para medir su consistencia interna a partir del pretest realizado con el alumnado participante. El resultado obtenido fue de .774, lo que indicó un elevado nivel de correlación en los elementos constitutivos del cuestionario y una alta estabilidad de las medidas obtenidas.

El segundo de los instrumentos, el grupo de discusión, tuvo por objetivo valorar la participación del alumnado en el programa y su satisfacción con el mismo. La razón de emplear otra técnica para extraer información se basa en la posibilidad de que las limitaciones que pudiera tener el cuestionario como instrumento, como indica MARTÍN-ARRIBAS (2004), sesgara los resultados obtenidos tras el estudio. La construcción de este grupo se basa en cinco elementos de análisis dirigidos a un grupo representativo del alumnado participante (N=5): opinión general sobre el programa, valoración de su participación, valoración sobre las habilidades desarrolladas tanto a nivel expresivo como en lo que a las capacidades socioafectivas se refiere, satisfacción general y aplicabilidad a la vida diaria de las habilidades trabajadas.

2.3 PROGRAMA AYANA

El programa de Expresión Corporal diseñado para esta investigación se llama AYANA, término en sánscrito que indica un período de tiempo correspondiente a medio año. Igualmente, es un concepto usado para movimiento, curso, acción de marchar, meta, morada o refugio. El proceso de planificación con el centro comenzó en el mes de enero, iniciándose el programa con el alumnado al comienzo del mes de marzo y concluyendo la última semana de junio. Durante estos meses se desarrollaron dos sesiones semanales con el alumnado. Dicho programa está basado en la Metodología Expresiva desarrollada por MONTÁVEZ; ZEA (1998, 2004) y cuyo enfoque emplea la orientación escénico-artística de la Expresión Corporal aplicada al contexto educativo.

El programa consta de una fase inicial denominada Toma de contacto, compuesta por diez sesiones en las que se desarrollaron propuestas relacionadas con los bloques de contenidos que componen la Expresión Corporal según GIL (2015). De esta forma, la primera fase aborda el bloque de Prerrequisitos (desinhibición, dinámica grupal, bloqueos personales y conciencia corporal) y parte del Lenguaje Corporal (atendiendo fundamentalmente al cuerpo, el espacio, el tiempo y las energías o calidades de movimiento).

La segunda fase, Proyecto Expresivo, contó con diez sesiones más con el objetivo de que el alumnado desarrollara un proyecto común en torno a la Expresión Corporal y a la elaboración de una coreografía de danza urbana. En esta fase, y atendiendo nuevamente a la clasificación de bloques de contenidos propuesta por GIL (2015), se inicia con uno de los contenidos del bloque de Lenguaje Corporal como son las energías o calidades del movimiento, con el objetivo de adquirir competencias que le permitan desarrollar los siguientes bloques de contenidos. El bloque de Manifestaciones artísticas se atendió mediante la dramatización y la danza urbana, contenidos determinantes para poder acometer el trabajo del siguiente bloque. Habiendo adquirido recursos de la dramatización y la danza urbana se desarrolló un proceso coreográfico cooperativo entorno a este estilo de danza, trabajando así el bloque de contenidos de Creatividad.

Las sesiones que lo componen siguen la estructura de sesión diseñada por MONTÁVEZ; ZEA (1998):

- Calentamiento expresivo: las dinámicas que se desarrollan en esta parte de la sesión están dirigidas a que el alumnado interactúe con sus iguales, además de las características propias de cualquier calentamiento.
- Espacio de creación: se trataría del momento de la sesión donde el desarrollo del contenido pasa a trabajarse mediante procesos creativos, donde existe una alta interacción.
- Relajación holística: mediante propuestas y dinámicas se le facilita al alumnado, utilizando diferentes agrupaciones, un espacio de cuidado y vuelta a la calma.
- Reflexión compartida: se genera un espacio de reflexión con el alumnado, utilizando nuevamente diferentes agrupaciones y técnicas de comunicación, con el objetivo de poner en común los aspectos trabajados en la sesión.

3 RESULTADOS

En un primer momento, y con el objetivo de comprobar el impacto del programa AYANA en el desarrollo de las Habilidades Socioafectivas del alumnado, se presentan los resultados del cuestionario HASOA en medidas anterior y posterior a la ejecución del mismo. Posteriormente se exponen los resultados del grupo de discusión con la intención de conocer aspectos referidos a la valoración del alumnado sobre AYANA y su utilidad para la vida diaria.

3.1 CUESTIONARIO HASOA

En la dimensión Empatía (ver Tabla 1) se observan valores medios próximos a 4, lo que indicaría una alta competencia en esta dimensión tanto en el pretest como en el posttest, pero no se aprecian diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación de una prueba t de Student (n.s.=.05).

Tabla 1 - Resultados de la prueba de t para la dimensión empatía

Empatía	Pre-test		Post-test		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
10. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	4.48	0.511	4.47	0.513	0.029	.977
11. Comprendo las reacciones de mis compañeros o compañeras	3.83	0.576	4.11	0.658	-1.466	.150
12. Apoyo a mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	4.43	0.662	4.37	0.684	0.318	.752

Fuente: Datos de la investigación.

Atendiendo a los resultados para la dimensión Asertividad (ver Tabla 2), se observan pequeños contrastes diferenciales entre los valores medios obtenidos en el pretest y el posttest pero no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los elementos que configuran esta habilidad. Igualmente, los valores obtenidos señalan una alta competencia en este sentido.

Tabla 2 - Resultados de la prueba de t para la dimensión asertividad

Asertividad	Pre-test		Post-test		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
13. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	3.96	1.022	4.05	0.705	-0.347	.730
14. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	3.39	0.988	3.63	1.165	-0.724	.474
15. Cuando quiero algo lo cojo sin pensar en cómo se sentirán los demás	2.00	0.953	1.95	0.848	0.187	.853
16. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	3.73	0.985	3.68	0.820	0.151	.881
17. Expreso con facilidad mis sentimientos	3.87	1.325	3.58	1.610	0.642	.524
18. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1.39	0.656	1.47	1.020	-0.316	.753
19. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	2.26	0.915	2.37	0.895	-0.383	.704

Fuente: Datos de la investigación.

Atendiendo al sexo como variable predictora, se apreciaron diferencias significativas en el ítem 17 tras la comparación de medias correspondiente, que revelaron que el alumnado femenino expresa con mayor facilidad sentimientos respecto al masculino ($t=-2,513$, $p=.022$).

Los resultados de la Tabla 3 muestran un elevado dominio de la dimensión Patrones de relación o socialización por parte del alumnado participante. En el ítem 22 se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los dos momentos de medición ($t=-2.417$, $p=.021$) lo que indica que el alumnado se relaciona mejor con todo su grupo clase tras la aplicación del programa AYANA, pese a que el valor de partida era muy elevado.

Tabla 3 - Resultados de la prueba de t para la dimensión patrones de relación o socialización

Patrones de relación o socialización	Pre-test		Post-test		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
20. Establezco relaciones de amistad solo con un número reducido de compañeros o compañeras	2.43	1.308	1.84	1.259	1.486	.145
21. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	4.35	0.573	4.53	0.513	-1.053	.299
22. Me relaciono bien con todo el grupo clase	4.22	0.902	4.74	0.452	-2.417	.021
23. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	4.57	0.662	4.84	0.375	-1.702	.097
24. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	4.39	0.656	4.58	0.607	-0.954	.346
25. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despido de ellos y ellas a la salida	3.96	0.878	4.11	0.737	-0.587	.561
26. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mí	4.64	0.581	4.58	.607	0.309	.759
27. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	4.04	0.878	4.22	1.003	-0.608	.547

Fuente: Datos de la investigación.

Las respuestas del alumnado, en lo que a Cooperación y liderazgo se refiere muestran que su dominio en este sentido se podría considerar elevado, pero no aparecen diferencias significativas tras la participación en el programa AYANA (ver Tabla 4).

En cuanto al Respeto y responsabilidad, los valores obtenidos señalan que el alumnado tiene un dominio medio-alto de esta habilidad (ver Tabla 5), aunque se produce un retroceso general en los valores del postest con respecto al pretest, excepto en el ítem 34 donde se observa un ligero aumento en la capacidad para responder de manera correcta y educada tras la puesta en marcha del programa. A pesar de esta observación, las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas.

Tabla 4 - Resultados de la prueba de t para la dimensión cooperación y liderazgo

Cooperación y liderazgo	Pre-test		Post-test		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
28. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	4.22	0.600	4.26	0.653	-0.236	.814
29. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	2.00	0.905	2.16	1.015	-0.533	.597
30. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	3.04	1.186	3.05	1.311	-0.024	.981
31. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	3.74	1.010	3.53	1.172	0.632	.531
51. En un equipo, cada miembro del grupo es una pieza clave o importante del mismo	4.22	0.795	4.53	0.697	0.915	.324

Fuente: Datos de la investigación.

Tabla 5 - Resultados de la prueba de t para la dimensión respeto y responsabilidad

Respeto y responsabilidad	Pre-test		Post-test		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
32. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	4.22	0.671	4.16	0.688	0.283	.779
33. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	4.39	0.583	4.00	0.882	1.723	.093
34. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	2.35	1.071	2.63	1.257	-0.790	.434
35. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	3.78	0.998	3.58	1.017	0.653	.518

Fuente: Datos de la investigación.

Atendiendo a la edad, se observan diferencias significativas en el ítem 34 tras la comparación de medias mediante la realización de un Análisis de Varianza de un factor (ANOVA) ($n.s.=.05$), lo que indica que el alumnado de 18 años es más capaz que el resto de iguales de su grupo clase de responder de manera correcta y adecuada cuando otra persona se está dirigiendo a este de manera inapropiada ($F=3.421$, $p=.045$, $I-J=2.333$, $p=.016$).

Los resultados en la dimensión Resolución de conflictos arrojan unos valores que indican que el alumnado es competente con un nivel medio-alto (ver Tabla 6). Al comparar el pretest y el postest se han obtenido resultados que muestran que el alumnado tiene una peor percepción en esta dimensión tras participar en el programa. Sin embargo, solamente en el caso del ítem 39 se observan diferencias estadísticamente significativas en contra del dominio de la gestión satisfactoria de conflictos ($t=2.394$, $p=.021$).

Tabla 6 - Resultados de la prueba de t para la dimensión resolución de conflictos

Resolución de conflictos	Pre-test		Post-test		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
36. Huyo de los conflictos	2.74	1.389	2.95	1.471	-0.471	.640
37. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	3.78	1.166	3.78	1.003	0.014	.989
38. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	4.43	0.843	4.37	0.684	0.276	.784
39. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	3.78	0.671	3.26	0.733	2.394	.021

Fuente: Datos de la investigación.

En la dimensión Gestión emocional se aprecian resultados que indicarían una alta competencia en la misma (ver Tabla 7), mejorando escasamente en todos los ítems, tras la puesta en marcha de AYANA, pero no produciéndose en ningún caso diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7- Resultados de la prueba de t para la dimensión gestión emocional

Gestión emocional	Pre-test		Post-test		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
40. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	3.96	1.065	4.05	1.026	-0.296	.769
41. Tengo cambios de ánimo frecuentes	3.61	1.196	3.47	1.264	0.355	.724
42. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	4.74	.449	4.68	.582	0.345	.732
43. Comparto mis emociones con la gente que me rodea	4.13	1.058	4.11	.994	0.079	.938
44. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	4.43	.590	4.47	.612	-0.209	.835
45. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	3.61	.941	3.63	1.116	-0.072	.943

Fuente: Datos de la investigación.

En este caso, el sexo sí que determina variabilidad en las respuestas del postest en un sentido positivo. La realización de una prueba t de Student ($n.s.=.05$) indica que en el ítem 43, las alumnas son significativamente más capaces de compartir sus emociones con la gente que le rodea que sus compañeros ($t=-2.115$; $p=.049$) tras participar de las sesiones de trabajo de Expresión Corporal.

En la dimensión correspondiente a la Autoestima se aprecian unos resultados que indican una buena autoestima tanto en el pretest como en el postest de este grupo de estudiantes, pero en ningún caso se aprecian diferencias significativas como efecto del programa de expresión corporal (ver Tabla 8).

Tabla 8 - Resultados de la prueba de t para la dimensión autoestima

Autoestima	Pre-test		Post-test		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
46. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	4.41	0.503	4.68	0.582	-1.623	0.113
47. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	4.22	0.736	4.16	0.834	0.246	0.807
48. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	3.61	0.722	3.84	1.015	-0.869	0.390
49. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	3.09	1.269	3.53	1.219	-1.116	0.271
50. Me considero mejor que los y las demás	1.57	0.662	1.63	0.761	-0.302	0.764

Fuente: Datos de la investigación.

3.2 GRUPO DE DISCUSIÓN

La realización del grupo de discusión sirvió para analizar diferentes aspectos referidos a la valoración del alumnado sobre el programa AYANA y su utilidad para la vida diaria. Para su puesta en marcha se contó con una moderadora y dos observadores externos. Los datos de la Tabla 9 recogen las respuestas aportadas por los y las participantes, el grupo clase, agrupadas por categorías en base al proceso de reducción de respuestas en categorías significativas de análisis y su frecuencia de aparición. Igualmente, se llevó a cabo una distribución porcentual de las mismas en función de cada dimensión, así como del total de respuestas obtenidas para el análisis.

En los resultados se aprecian respuestas positivas en cuanto a la opinión general sobre el programa, conferida como la primera metacategoría de análisis. En este sentido, se observa que el 7.14% del alumnado asistente destaca la utilidad del programa para la eliminación de la barrera del contacto físico con sus compañeros y compañeras. Un 14.28% apunta que el programa mejora la confianza. El 21.42% de las personas participantes en el grupo de discusión valoran como positiva su experiencia en el programa. El mismo porcentaje de respuestas indica que se ha producido un aumento de las relaciones interpersonales en el grupo. El porcentaje más alto, un 35.71%, tiene una opinión positiva del programa pese a las dificultades encontradas al inicio del mismo. Un resumen de lo aquí expresado fue manifestado por una de las alumnas participantes: “al principio nos daba todo mucha vergüenza y no queríamos hacer nada, pero cada vez que hemos ido haciendo más cosas, ha ido mejor y hemos podido hacer más cosas todos”.

La segunda metacategoría hace referencia a la valoración del alumnado respecto a su participación en el programa. Así, el 19.04% de las respuestas señalan que al comienzo del programa eran menos participativos y participativas. El 28.57% apuntan que antes de la implementación del programa la relación entre iguales era escasa. Por otro lado, el 52.38% de las respuestas estaban enfocadas al aumento de participación conforme progresaba el programa. En este sentido, sirva la siguiente expresión: “a mí al principio me costaba porque... no sé... no tenía mucha confianza

con ellos (señalando al alumnado) y no los conocía de nada ni nada, pues me costaba”.

Tabla 9 - Porcentaje de aparición de metacategorías y categorías del grupo de discusión

Metacategorías	Categorías	f	% dimensión	% Total
Opinión general sobre el programa	Experiencia positiva	3	21.42	4.00
	Mejora de la confianza	2	14.28	2.66
	Aumento de las relaciones interpersonales en el grupo	3	21.42	4.00
	Facilita la ruptura de la barrera del contacto físico entre iguales	1	7.14	1.33
	Opinión positiva pese a las dificultades encontradas al comienzo del programa	5	35.71	6.66
Total		14	100	18.66
Valoración de su participación	Baja participación al comienzo del programa	4	19.04	5.33
	Aumento de la participación conforme progresaba el programa	11	52.38	14.66
	Escasa relación entre iguales antes de la implementación del programa	6	28.57	8.00
Total		21	100	28.00
Valoración sobre las habilidades desarrolladas, tanto a nivel expresivo, como en lo que a las capacidades socioafectivas se refiere	Mejora de las habilidades socioafectivas	8	34.78	10.66
	Previamente ya tenían esas habilidades	2	8.70	2.66
	Mayor desinhibición	6	26.10	8.00
	Apreciación positiva en cuanto al desarrollo de habilidades socioafectivas en sus compañeros y compañeras tras la finalización del programa	2	8.70	2.66
	Mejora en la resolución de conflictos	3	13.04	4.00
	Mejora del respeto y la tranquilidad en la comunicación entre iguales	1	4.34	1.33
	Actitud pasiva ante el conflicto	1	4.34	1.33
Total		23	100	30.66
Satisfacción general	Valoración positiva sobre el programa	5	41.66	6.66
	Percepción de que el aumento de las habilidades socioafectivas de sus iguales es debido a la implementación del programa	5	41.66	6.66
	Mejora de las habilidades socioafectivas propias	2	16.66	2.66
Total		12	100	16.00
Aplicabilidad a la vida diaria	Extrapolación de las habilidades socioafectivas a la vida cotidiana	5	100	6.66
Total		5	100	6.66
Total		75	100	100

Fuente: Datos de la investigación.

Aludiendo a la metacategoría referida a la valoración sobre las habilidades expresivas y socioafectivas desarrolladas, se observa que un 4.34% de las respuestas indican que toman una actitud pasiva ante el conflicto. El mismo porcentaje se observa en la categoría referente a la mejora del respeto y la tranquilidad en la comunicación entre compañeros y compañeras. Dos categorías obtienen un porcentaje de 8.70%,

las cuales hacen referencia a que el alumnado percibe que ya poseía habilidades socioafectivas antes del programa y que se ha producido un aumento de las habilidades socioafectivas en sus compañeros y compañeras gracias al programa AYANA. Según el 13.04% de las respuestas ofrecidas por los y las discentes se ha producido una mejora en la capacidad para resolver conflictos. Una de las categorías más destacadas es la que hace referencia a la desinhibición, la cual puntúa con un 26.10%. Pero la categoría que sobresale por encima de todas, en este punto, es la referida a la percepción, del alumnado, sobre la mejora de las habilidades socioafectivas debido a la implementación del programa AYANA, con un 34.78%. Esta información queda validada con las siguientes intervenciones del alumnado: “Nos ha servido para ser más amables”, “A mí me ha ayudado a quitarme la vergüenza”.

En referencia a la satisfacción general, el 16.66% apunta que el programa mejora las habilidades socioafectivas propias. Un 41.66% tiene una valoración positiva del programa. El mismo porcentaje se observa en la categoría referida a la percepción de la influencia positiva, del programa AYANA, en el aumento de las habilidades socioafectivas en sus iguales. Es relevante la muestra de lo vivenciado por una participante, al expresar lo siguiente: “A lo mejor al principio si me costaba, pero al ver que poco a poco íbamos haciendo todas cosas pues hemos ido participando más”.

El asentimiento al unísono de todo el alumnado participante al grupo de discusión otorga el 100% a la categoría referente a la extrapolación de las habilidades socioafectivas a la vida cotidiana. En este sentido, el alumnado apunta que las habilidades socioafectivas que han trabajado y desarrollado en el programa les serán de utilidad en su día a día, tal y como se puede leer aquí: “A lo mejor antes por todo saltábamos ¿no?... que hablábamos a lo loco y todo...y ahora más tranquilos”.

4 CONCLUSIONES

El logro más significativo de este estudio ha sido poder describir las habilidades socioafectivas del alumnado participante en el programa de Expresión Corporal como elementos competenciales en los procesos comunicativos en el aula. Unas elevadas puntuaciones en el pretest, que no se correspondían con el nivel de percepción de competencia real durante la práctica, evidenció que el alumnado tenía una percepción errónea sobre sus propias competencias o que las respuestas se sostenían sobre un alto grado de deseabilidad social (RAMOS, 2013). Asimismo, el tamaño muestral, la duración de la intervención y la complejidad de las actuaciones afectó significativamente a los resultados obtenidos que, aunque en un primer momento parezcan desfavorables, tienen una primera función de sensibilización en las dimensiones trabajadas, siendo esperables resultados favorables con el paso del tiempo, tal y como ocurre en el trabajo de PICK; LEENEN; GIVAUDAN; PRADO (2010). Esto influyó de manera determinante en las diferencias significativas encontradas en la dimensión Resolución de conflictos, que indicaban un retroceso tras el programa. Dicho retroceso puede traducirse en una percepción sobre su capacidad para resolver conflictos más elevada de la que realmente era antes del programa y, por consiguiente, una toma de conciencia sobre su verdadera competencia tras AYANA.

Esto supondría que el programa favorece la toma de conciencia sobre las propias Habilidades Socioafectivas. Asimismo, las elevadas puntuaciones no impidieron que se encontraran diferencias significativas, en este caso mediadas por la Expresión Corporal, en la dimensión Patrones de relación o socialización. Es por ello que los trabajos de MONTÁVEZ (2011) y SÁNCHEZ; COTERÓN; PADILLA; LLOPIS; MONTÁVEZ (2008) en cuanto a las dimensiones comunicativa y expresiva de la Expresión Corporal confirman que esta es útil para el desarrollo de dichas habilidades.

Por otro lado, en la dimensión Asertividad, también se observó una mayor facilidad de las alumnas para expresar sus sentimientos, respecto a sus compañeros, lo cual se relaciona directamente con su mayor habilidad, en este caso en la dimensión Gestión emocional, para compartir sus emociones con las personas que le rodean, muy en la línea de lo citado por GARCÍA *et al.* (2018) y BERRÍO; TORO (2018). En cuanto al Respeto y la responsabilidad, el alumnado de 18 años es más hábil que el resto de sus iguales del grupo-clase para responder de manera adecuada a otra persona que se está dirigiendo a este de manera inapropiada. Esto se podría justificar con la manifestación de una capacidad adulta dentro de este ciclo vital, al encontrarse más próximo a esta etapa (TIÓ; VÁZQUEZ, 2014).

En cuanto a la participación y satisfacción del alumnado en el programa, se encuentran varios aspectos a destacar. En primer lugar, una opinión positiva del programa destacando que, pese a las dificultades, el trabajo realizado les ha sido de utilidad para mejorar las relaciones entre el grupo, en consonancia con las diferencias significativas encontradas en la dimensión Patrones de relación y socialización. Señalan también una ruptura de la barrera del contacto físico y un aumento de la confianza entre el grupo. Se observan, asimismo, algunos aspectos de interés en cuanto a la valoración de su participación. En consonancia con la metodología expresiva seguida en el programa (MONTÁVEZ; ZEA, 1998, 2004), la participación fue incrementándose ya que partían de una escasa implicación al comienzo. Por otro lado, en contradicción con las diferencias significativas halladas en la dimensión Resolución de conflictos, que indicaban un descenso en el desarrollo de esta habilidad, el alumnado afirma que ha mejorado su capacidad para resolver conflictos y su habilidad para comunicarse más tranquila y respetuosamente.

Así, tras lo aportado por los diferentes autores mencionados y las teorías revisadas, sobre cada uno de los constructos citados con anterioridad, se podría definir el concepto Habilidades Socioafectivas como un conjunto de capacidades del ser humano para responder de manera adaptativa a las diferentes situaciones que se desarrollan en su vida personal y social, utilizando los recursos necesarios para conseguir sus objetivos y que su conducta, sus emociones y sus pensamientos tengan coherencia interna, dotándolos de competencias para vivir y convivir socialmente de forma saludable y respetuosa.

En definitiva, se puede concluir que el programa AYANA influye positivamente en el conocimiento y percepción real de las propias capacidades socioafectivas, así como en su mejora, lo que implica que la Expresión Corporal es una buena herramienta para el desarrollo integral de todo alumnado.

REFERENCIAS

- BERRÍO, Nathaly; TORO, Andrea. Asertividad en practicantes de psicología de una institución colombiana de educación superior. **Revista Psicoespacios**, v. 12, n. 21, p. 60-75, 2018.
- BISQUERRA, Rafael. **Cuestiones sobre bienestar**. Madrid: Síntesis, 2013.
- BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de investigación educativa**, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003.
- BISQUERRA, Rafael. Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *En*: SOLER, José Luis (coord). **Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones**. Zaragoza: Universidad San Jorge. 2016, v. 1, p. 20-31
- CASTILLO, Estefanía; REBOLLO, José Antonio. Expresión y comunicación corporal en Educación Física. **Revista Wanceulen E.F. Digital**, v. 5, p. 105-122, abr. 2009.
- COTERÓN, Javier; SÁNCHEZ, Galo, MONTÁVEZ, Mar, LLOPIS, Aurora; PADILLA, Carmen. Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. *En*: SÁNCHEZ, Galo *et al.* **Expresión Corporal. Investigación y Acción Pedagógica**. Salamanca: Amarú, 2008. p. 145-155.
- EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace. Constants across cultures in the face and emotion. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 17, n. 2, p. 124-129, 1971.
- ESPAÑA. Junta de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía Ext. nº2 de 2 de marzo de 2016. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/502/> . Acceso em: 23 out. 2020.
- GARAIGORDOBIL, Maite, MACHIMBARRENA, Juan; MAGANTO, Carmen. Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. **Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes**, v. 3, n. 2, p. 59-67. jul./dic. 2016.
- GARCÍA, Mabel, HURTADO, Paola, QUINTERO, Darley, RIVERA, Diego; UREÑA, Yan. La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. **Revista Espacios**, v. 39, n. 49, jul. 2018. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html>
- GARDNER, Howard. **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Cognición y desarrollo humano**. Barcelona: Paidós, 1995.
- GIL, Javier. **Los contenidos de Expresión Corporal en el título de grado en Ciencias del Deporte** (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, 2015.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 2015.
- GOLEMAN, Daniel. ¿Qué hace a un líder? **Harvard Business Review**, v. 82 n. 1, p. 82-91, 2004.
- GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKEE, Annie. **The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results**. London: Little Brown, 2002.
- HUE, Carlos. Inteligencia emocional y bienestar. *En*: SOLER, José Luis (coord). **Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones**. Zararoz: Universidad San Jorge. 2016, v. 1, p. 32-44.

JACK, L.M. An experimental study of ascendant behavior in preschool children. **University of Iowa Studies: Child Welfare**, v. 9, n. 3, p. 7-65, 1934.

KRÜGER, Natalie; FORMICHELLA, María; LEKUONA, Agurtzane. Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. **Revista de Educación**, n. 367, p. 10-35. ene./mar. 2015.

LARA- APARICIO, Mar; MAYORGA- VEGA, Daniel; LÓPEZ-FERNÁNDEZ, Iván. Expresión corporal: Revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. **Acciónmotriz**, n. 22, p. 23-34, ene./jun. 2019.

LEÓN, Benito. Salud mental en las aulas. **Revista de Estudios de Juventud**, n. 84, p. 66-83, mar. 2009.

LÓPEZ, Gabriela; ACUÑA, Santiago. Aprendizaje cooperativo en el aula. **Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos**, v. 7, n. 14, p. 29-38, 2018.

MARTÍN-ARRIBAS, María Concepción. Diseño y validación de cuestionarios. **Matronas profesión**, v.5, n.17, p 23-29. 2004.

MAYER, John; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? *En*: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David (eds.), **Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educator**. New York: Basic Books, 1997. p. 3-31.

MCMILLAN, James; SCHUMACHER, Sally. **Investigación Educativa. Una Introducción Conceptual**. Madrid: Pearson Educación, 2006.

MENÉNDEZ-SANTURIO, Jose; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. **Revista de Psicodidáctica**, v. 21, n. 2, p. 245-260. 2016

MERINO, María Inmaculada. Habilidades Sociales. *Em*: SALVADOR, Pedro Pablo (coord.). **Manual para formadores de voluntariado** Toledo: Instituto de la Juventud de Castilla-La Mancha, 2010. p. 69-78.

MONTÁVEZ, Mar. **La expresión corporal en la realidad educativa**. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba, 2011.

MONTÁVEZ, Mar; ZEA, María Jesús. **Expresión Corporal. Propuestas para la acción**. Málaga: Re-Crea, 1998.

MONTÁVEZ, Mar; ZEA, María Jesús. **Recreación Expresiva**. Málaga: Re-Crea, 2004. 2 v.

PICK, Susan; LEENEN, Iwin; GIVAUDAN, Martha; PRADO, Andrea. «Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia»: Programa breve de sensibilización sobre violencia en el noviazgo. **Salud Mental**, v. 33, n. 2, p. 153-160. 2010

RAMOS, José Luis. Investigación cuasiexperimental. *En*: CUBO DELGADO, Sixto; MARTÍN MARÍN, Beatriz; RAMOS SÁNCHEZ, José Luis (coords.). **Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud**. Madrid: Pirámide, 2019. p. 329-371.

RAMOS, Rafael. **Diseño, desarrollo y evaluación de instrumentos de medida de actitud hacia el alcoholismo en adolescentes** (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba, 2013.

ROMAGNOLI, Claudia; VALDÉS, Ana María. **Relevancia y beneficios del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas en la escuela**. Santiago de Chile: Documento Valoras UC, 2007.

ROMAGNOLI, Claudia, MENA, Isidora; VALDÉS, Ana María. *¿Qué son las habilidades socioafectivas y ética?* Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2007.

SALOVEY, Peter; MAYER, John. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**. n. 9, p. 185-211, 1990.

SÁNCHEZ, Galo; COTERÓN, Javier; PADILLA, Carmen; LLOPIS, Aurora; MONTAVEZ, Mar. La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación. *En: SÁNCHEZ, Galo et al. El movimiento expresivo. CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPRESIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN*, 2. Salamanca: Amarú, 2008. p. 17-28.

STOKOE, Patricia. **La Expresión Corporal y el adolescente**. Buenos Aires: Barry, 1974.

TIÓ, Jorge; VÁZQUEZ, Begoña. La perspectiva del desarrollo. *En: TIÓ, Jorge; MAURI, Luis; RAVENTÓS, Pilar. Adolescencia y transgresión: La experiencia del Equipo de Atención en Salud Mental al Menor (EAM)*. Barcelona: Octaedro, 2014. p. 79-104.

TORRENTS, C. Eláaaaaaastico: Materiales elásticos y espacio expresivo. *En: COTERÓN, Javier; SÁNCHEZ, Galo. Expresión corporal. Recursos para la práctica*. Madrid: AFYEC, 2011. p. 39-52.

Resumo: O presente trabalho aspira a avaliar a eficácia de um programa de Expressão Corporal, na disciplina de Educação Física, sobre o desenvolvimento de Habilidades Socioafetivas em estudantes do 4º ano do Ensino Médio Obrigatório de um centro localizado em uma zona de transformação social. Para demonstrar essa eficácia, foi realizada uma investigação quase experimental pré-pós-teste, desenvolvendo duas sessões semanais por quatro meses, determinando que o programa gerava diferenças estatisticamente significativas nos alunos, aumentando os padrões de relacionamento e socialização. Da mesma forma, foram observadas mudanças na percepção da capacidade de resolução de conflitos, além de diferenças significativas associadas a idade e sexo dos participantes. O início de um grupo de discussão permitiu medir a satisfação ou transferir para a vida cotidiana as habilidades socioafetivas. Isso leva à conclusão de que a Expressão Corporal é uma ferramenta útil para o desenvolvimento das habilidades mencionadas.

Palavras chave: Educação Física e Treinamento. Socialização. Inteligência Emocional. Adolescente.

Abstract: The present work evaluates the effectiveness of a Bodily Expression program on the development of socio-affective skills by 4th grade, Secondary Education students from a school located in an area of social transformation. To demonstrate this effectiveness, a pretest-posttest quasi-experimental investigation was carried out with two weekly sessions for four months to determine that the program made statistically significant differences for students, increasing relationship and socialization patterns. Likewise, there were changes in their perception about their ability to resolve conflicts, in addition to significant differences associated with participants' age and gender. A discussion group assessed satisfaction or the transference of Socio-Affective Skills to their daily lives. This leads to the conclusion that Bodily Expression is a useful tool to develop the aforementioned skills.

Keywords: Physical Education and Training, Socialization, Emotional Intelligence, Adolescent

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en *Open Access* bajo la licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original esté correctamente citada. Más información en: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

José Manuel Armada Crespo: Investigador principal. Revisión general. Análisis, discusión y conclusiones.

Mar Montávez Martín: Introducción teórica. Revisión de la bibliografía. Revisión final.

Ignacio González López: Metodología y resultados. Revisión final.

FINANCIACIÓN

El presente trabajo se llevó a cabo sin ningún apoyo financiero.

CÓMO HACER REFERENCIA

ARMADA CRESPO, José Manuel; MONTÁVEZ MARTÍN, Mar; GONZÁLEZ LÓPEZ, Ignacio. Influencia de la expresión corporal en el desarrollo de las habilidades socioafectivas en educación secundaria. **Movimento**, v.26, p. e26080, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/104634>. Acesso em: [día] [mes abreviado]. [año]. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104634>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Ivone Job*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil