

# La expresión corporal: un proyecto para la inclusión

## Corporal expression: a project for inclusion

José Manuel Armada Crespo, Ignacio González López, Mar Montávez Martín

Universidad de Córdoba

**Resumen:** El momento educativo en el que nos encontramos actualmente refleja la importancia de que la educación es una cuestión que concierne a todos y todas. En este caso el asunto referido es la educación inclusiva y sus bondades tanto a nivel académico como social. La UNESCO (2005) entiende la educación inclusiva como un proceso que permite responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante su participación en el aprendizaje, en actividades culturales y comunitarias reduciendo la exclusión a nivel académico y social. La educación inclusiva supone la transformación de los entornos educativos para dar repuestas apropiadas a las necesidades de todo el alumnado, siendo su principal objetivo que docentes y discentes entiendan la diversidad del alumnado como una oportunidad de enriquecimiento personal académico y profesional para todos y todas. Al hilo de esta cuestión, la investigación que se va a presentar a lo largo de este artículo refleja que el uso de la Expresión Corporal (EC) es una útil herramienta para la inclusión del alumnado considerado en desventaja social, ya que pone en juego la dimensión expresiva, comunicativa, creativa y estética (Coterón et al. 2008 y Montávez, 2012), en sinergia con las competencias del Real Decreto 1631/2006. Dichas dimensiones facilitan el desarrollo personal además de favorecer el trabajo cooperativo, por lo que la EC apunta a ser una estrategia generadora de espacios que permiten la inclusión del alumnado en desventaja social.

**Palabras clave:** Expresión Corporal, educación inclusiva, actividades cooperativas.

**Abstract:** The educational moment in which we are now reflects the importance that education is a question that concerns everyone. In this case the matter referred to is inclusive education and its benefits both academically and socially. UNESCO (2005) defines inclusive education as a process to respond to the diverse needs of all learners through participation in learning, cultural and community activities reducing exclusion at an academic and social level. Inclusive education involves the transformation of educational settings to tailor to all the students' needs. Its main objective is that teachers and students get to understand student diversity as an opportunity for personal and professional enrichment. In line with this issue, the research that will be now presented in this article shows that the use of Corporal Expression is an useful tool for the inclusion of those students which are considered to be socially disadvantaged, as it sets into play the expressive, communicative, creative and aesthetic dimensions (Coterón et al. Montávez 2008, 2012), in synergy with the powers of the Law 1631/2006. Such dimensions would provide personal development and they would also enhance cooperative work, therefore the EC aims to be a strategy that generates spaces that allow the inclusion of socially disadvantaged students.

**Keywords:** Corporal Expression, inclusive education, cooperative activities.

### Introducción

*Es preciso que intentemos deshacernos de él [...] es necesario que se marche [...] hace tiempo que hubiera comprendido que no es posible que unos seres humanos vivan en comunidad con semejante bicho.* Con estas palabras Kafka (2009) define el desprecio que sufre el protagonista de *La metamorfosis* por parte de su familia solo por ser diferente a ellos. La crueldad y dureza de las palabras pueden entenderse como una metáfora del sentimiento que, muchas veces presente en la sociedad, se produce ante las personas que por su raza, clase social, nivel económico, religión u otras muchas razones, se ven excluidas y marginadas. Estos sentimientos de desprecio, en definitiva, de asco o vergüenza sobre las personas que son consideradas diferentes, establecen una relación de jerarquía social (Nussbaum, 2006) que genera exclusión y marginación, a partir de estereotipos y prejuicios carentes de fundamento y que en ocasiones generan desenlaces fatales, como ocurre en la referida obra de Kafka.

### VARIABLES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La escuela, espejo de la sociedad actual, representa y mantiene los estereotipos y prejuicios de la sociedad, dando lugar a la última y más grave consecuencia, que es la discriminación (Gil del Pino, 2010). Estos tres conceptos (estereotipos, prejuicios y discriminación) encajan perfectamente con las tres dimensiones que componen el todo integral que es la persona, la cual busca la coherencia entre su pensamiento, su acción y su sentimiento.

La principal consecuencia de la discriminación es la exclusión social. De esta manera, Gil del Pino (2010) señala que el primer momento en el que se genera la exclusión viene dado por el linaje o la cuna, es decir, dependiendo del origen familiar y del lugar de nacimiento la vida de los seres humanos discurre según unos determinados senderos.

De esta manera, si la marginalidad no es una opción, las personas marginadas han sido y continúan siendo apartadas forzosamente del sistema social, siendo claro objeto de violencia como indica Freire (INODEP, 1980). Esa violencia a la que hace referencia el citado autor, es considerada por Cascón (2006) como una violencia de tipo estructural. Por lo que atañe a esta cuestión, este autor hace una separación de violencias en función de su origen, entendiendo que existen tres tipos: la directa, es decir, actos violentos como insultos y agresiones; la cultural, referida a elementos como bromas o historias que legitiman otras violencias, a partir de la creación de una ideología cultural basada en una visión negativa de la cultura, la religión, etc; y la estructural, relacionada con la distribución organizativa de las instituciones que genera insatisfacción en las necesidades de sujetos o grupos de sujetos.

De esta manera, los estereotipos y prejuicios se encuentran en la violencia cultural, en forma de percepción social de determinados colectivos y los sentimientos o emociones que despiertan. La última de las consecuencias, la discriminación, se materializa tanto en la violencia cultural, segregando a grupos sociales en determinados lugares, como en la directa, haciéndose palpable en insultos, amenazas o agresiones. La violencia a nivel estructural, de la que inconscientemente participamos todos y todas, favorece que se genere el resto de violencias e incluso, en ocasiones, es su origen.

Desde una perspectiva educativa, estos estereotipos y prejuicios se traducen en la creación de una serie de expectativas sobre el alumnado generando una estrecha relación entre la clase social y el rendimiento académico, dando lugar al *Efecto Pygmalion* (Rosenthal y Jacobson, 1980). En consecuencia, la clase social y el éxito académico están estrechamente relacionados, como afirma Kerbo (2003).

Por otro lado, también hemos de tener en cuenta el concepto de diversidad en el desarrollo de este proyecto. Este hace referencia a una realidad ambigua. Partiendo del uso que diversos autores hacen de este concepto y del de atención a la diversidad, es necesario concretar que el término diversidad no tiene materialización real, puesto que en abstracto no existe, sino que lo que realmente es tangible son los sujetos diversos. Al respecto, el profesor Pedro Ortega (2004) señala que la

acción educativa no debe recaer sobre las diferencias culturales sino sobre los diferentes culturales. En este sentido, no es la diversidad lo que se debe atender, sino al alumnado diverso, al alumnado con sus características propias.

El verdadero planteamiento respecto a esta cuestión ofrece una visión en la que quien presenta la necesidad no es el alumnado, sino la escuela, la cual debe ofrecer lo que la sociedad espera, es decir, una educación de calidad donde tengan cabida todos y todas; en definitiva, una educación inclusiva.

### **La Expresión Corporal y el aprendizaje cooperativo en el trabajo de la inclusión desde un Enfoque socioafectivo**

Una de las grandes impulsoras de la Expresión Corporal, Patricia Stokoe (1974), definió la EC como una forma de danza y un lenguaje que da la posibilidad de entrar en contacto consigo mismo y con los demás. Previamente, Stokoe (1967) ya había remarcado que la EC es una manera de exteriorizar estados anímicos, desarrollando como finalidad una integración de la persona, refiriéndose a esta como la composición integral del ser humano en la que sea capaz de reflejar sus sentimientos y estados de ánimo.

Centrándonos en el alumnado, Stokoe (1974) recoge que la institución escolar tiene la responsabilidad de educar de manera integral, es decir, en los aspectos físicos, sociales, intelectuales y emocionales, y que la EC es un camino excelente para el desarrollo holístico del alumnado.

En España, como indica Montávez (2012), como materia se ha consolidado dentro de la Educación Física (EF) a partir de su contemplación en la LOE, pese a que no exista coherencia entre las finalidades que se deben alcanzar y el escaso horario propuesto para la práctica de la EF. En lo referente al desarrollo de las competencias propuestas en el Real Decreto 1513/2006, Montávez (2012) expone la importancia de la EC en cuanto al logro de diferentes competencias desarrolladas en este Real Decreto. Estas competencias básicas son adquiridas a través de la EC como se recoge a continuación:

Ø *Competencia en comunicación lingüística*: La adquisición de esta competencia a través de la EC se ve reflejada mediante el intercambio comunicativo, propio de las actividades cooperativas, y mediante el lenguaje no verbal.

Ø *Competencia matemática*: Aunque como presenta la autora no viene contemplada en el Real Decreto 1513/2006, sí que se aprecia una contribución de esta área en el desarrollo de esta competencia, mediante el conocimiento del tiempo, el ritmo o los espacios.

Ø *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*: Mediante las propuestas en EC, el alumnado descubre las posibilidades del medio en el que se desenvuelve a través del movimiento y de la quietud de su cuerpo en dicho espacio.

Ø *Competencia social y ciudadana*: A través de los procesos creativos y cooperativos de las actividades de EC se produce un efecto positivo en cuanto a la convivencia, el respeto y la valoración de la diversidad.

Ø *Competencia cultural y artística*: Esta competencia se desarrolla gracias a la valoración de las diversas expresiones culturales y artísticas presentes en juegos, deportes, danzas o cualquier otra actividad relacionada con este ámbito.

Ø *Tratamiento de la información y competencia digital*: El desarrollo de esta competencia se hace visible mediante el manejo de material audiovisual, que es usado como complemento de las experiencias en EC.

Ø *Autonomía e iniciativa personal*: Mediante el progresivo aumento de toma de decisiones del alumnado, se produce un impulso en esta competencia, gracias al carácter investigador que se pretende despertar en el alumnado con la EC.

Ø *Aprender a aprender*: Ese carácter investigador anteriormente citado favorece el desarrollo de esta competencia, ofreciendo al alumnado la oportunidad de que se plantee metas que pueda alcanzar dentro de la EC, y a partir de sus posibilidades.

En este orden de cosas, la filosofía cooperativa de la EC supone una invitación al diálogo y la comunicación, donde el alumnado pasa a ser el verdadero artífice de su aprendizaje y encuentre en la EC un marco

incomparable de comunicación consigo mismo y con el resto de personas, como plantean Montávez y Zea (2004).

### **El aprendizaje cooperativo y la Expresión Corporal**

La relación existente entre la EF, y en concreto la EC, y el aprendizaje cooperativo, se encuentra implícita en la propia práctica de juegos y propuestas que, debido a su naturaleza, permiten al alumnado desarrollar actitudes cooperativas. Pujolas (2012) propone que mediante el aprendizaje cooperativo se puede alcanzar una educación inclusiva basada en sensibilizar al alumnado a través de la vivencia de los valores presentes en la inclusión. Es decir, una educación adecuada a las características del alumnado, en la que se apueste por la autonomía de los y las estudiantes, pudiendo invertir más esfuerzo en el alumnado menos autónomo y que posea una estructura cooperativa, potenciando el aprendizaje entre iguales. Esta cooperación favorece la inclusión de tal manera que el alumnado se encuentra presente en la actividad, participa y progresa (Muntaner, 2009).

### **La EC: La resolución de conflictos desde un enfoque socioafectivo**

La EC juega un papel de gran importancia en relación a la socialización del alumnado y el desarrollo de los sentimientos y emociones, construyendo espacios donde las actitudes empáticas deberían encontrarse muy presentes.

Cascón (2007), desde *su enfoque socioafectivo*, plantea que mediante la empatía y a través de una metodología basada en la búsqueda creativa de soluciones, en actividades de simulación y recreación de situaciones en las que el alumnado se pone en el lugar de otra persona, los y las discentes consiguen comprender y percibir qué emociones y sentimientos se despiertan en ellos y ellas, favoreciendo el desarrollo de una actitud empática con el resto de seres humanos, cuestión fundamental en la inclusión.

De acuerdo con lo planteado hasta ahora, el trabajo en EC supone una puerta abierta a la adquisición de las competencias básicas (Montávez, 2012) presentes en el currículo educativo, además de la empatía y el desarrollo emocional y afectivo que actualmente se reclaman desde el ámbito educativo (Ruano, 2004), en favor de una educación de calidad para todos y todas.

### **Metodología**

La intención de este trabajo consistía en demostrar la eficacia que tiene la EC en cuanto a la inclusión del alumnado en situación de desventaja social. Para ello fue fundamental identificar el origen de dicha desventaja social mediante la observación directa en el centro, la elaboración de un instrumento de evaluación con un formato pretest-postest, la creación de un plan formativo en EC; que se desarrollaría en varias sesiones tras la cumplimentación del pretest, y previo al postest; y un grupo de discusión para hacer un análisis de la realidad vivida por el alumnado.

De manera más analítica y ordenada los objetivos que perseguía este trabajo eran los siguientes:

1. Comprobar la eficacia de la Expresión Corporal en la inclusión social de alumnos y alumnas en riesgo de exclusión.
2. Identificar y hacer desaparecer prejuicios y estereotipos sobre cualquier alumno o alumna, o sobre cualquier colectivo que haya sido motivo de exclusión social dentro del aula.
3. Concienciar sobre la importancia de la eliminación de las barreras mentales, afectivas y actitudinales, que impiden la inclusión de todo el alumnado dentro del grupo-clase.
4. Favorecer un aumento de la autoestima y el autoconcepto del alumnado excluido por cualquier causa, mediante la participación en las actividades del Expresión Corporal.
5. Fomentar un clima de aula satisfactorio e inclusivo.

En cualquiera de los casos, el objetivo principal de este trabajo consiste en favorecer la inclusión del alumnado mediante un plan formativo basado en EC, haciendo especial referencia a los estudiantes en desventaja social.

### **Participantes**

La muestra está constituida por el alumnado de 3º de ESO de un instituto de enseñanza secundaria de la ciudad de Córdoba, más en concreto de los grupos A, B y E. Esta muestra consta de 62 alumnos y alumnas de entre 14 y 16 años, con una media de edad de 14,68 años. En lo referente al género, se ha trabajado con un número similar de alumnos que de alumnas. En cuanto al centro, se encuadra dentro de un barrio con un nivel socioeconómico medio-bajo, situado en el cuadrante sur de la ciudad de Córdoba, en una zona que se podría considerar como periférica debido a su localización urbana.

Por otro lado, el grupo participante en esta investigación ocupa la mayor parte de su tiempo libre en diferentes actividades, predominando la práctica deportiva, realizada por un 46,8% de los alumnos y alumnas. Además, los resultados revelan que el 91,67% que practica actividad física lo hace con conocidos o conocidas, mientras que el 8,33% lo hace con algún familiar.

### **Instrumentos**

Para dar respuesta a los objetivos inicialmente planteados, se utilizaron dos instrumentos de evaluación adaptados a los diferentes momentos y finalidades del estudio. El uso de estos instrumentos estuvo complementado por la puesta en marcha de un plan formativo en Expresión Corporal.

Mediante este plan formativo se pretendía poner en acción aquellas propuestas que permitan al alumnado desarrollar su capacidad comunicativa y expresiva, buscando exteriorizar su mundo interno. Para ello, se empleó una metodología de trabajo basada en la cooperación entre compañeros y compañeras, promoviendo la resolución de conflictos de manera asertiva y empática, donde el docente ejerció una función de guía, ya que el alumnado era el verdadero protagonista de las propuestas.

Dentro de las diez sesiones que componen este plan se encuentra el desarrollo de los elementos básicos de la EC (cuerpo, espacio, tiempo y energías) y el trabajo de dramática corporal (para potenciar la desinhibición y la expresividad). El objetivo, por parte del alumnado, era la realización de una coreografía grupal, que fue grabada para visualizarla en la última sesión del plan formativo con la intención de crear un espacio de reflexión, donde la vivencia se convierta en experiencia y conocimiento (Montávez y Zea, 2004).

La elaboración de la coreografía grupal supone la elaboración cooperativa de una propuesta común para todo el alumnado, en la que camina en una misma dirección (Pujolás, 2003). Esto garantiza la presencia, participación y progreso del grupo al completo (Muntaner, 2009), y cubre la necesidad de que plantea Pujolás (2003) de percepción de éxito grupal en la práctica, imprescindible para que sea interiorizado como aprendizaje. El aprendizaje entre iguales que se produce en este tipo de actividades, y la exteriorización de las emociones, previamente trabajada a lo largo de las sesiones iniciales, a partir de la vivencia en primera persona, como propone Cascón (2007), favorece el desarrollo de actitudes empáticas, y disminuye tanto prejuicios, como estereotipos, y por consiguiente la discriminación y exclusión social en el aula.

Volviendo a los instrumentos empleados para la evaluación de este trabajo, encontramos por orden de aparición la *Escala de Inclusión Social del Alumnado Excluido (EISAE)* y el *Grupo de discusión*.

#### *Escala de Inclusión Social del Alumnado Excluido (EISAE)*

En primer lugar, la Escala EISAE está construida para la medición de los diferentes constructos que componen la variable dependiente, *inclusión*, así como las características sociodemográficas que definen a la muestra participante.

Este cuestionario contiene un total de 24 ítems distribuidos en dos bloques. El primero hace referencia a los hábitos de ocio y tiempo libre del alumnado, midiéndose variables cuantitativas y cualitativas con preguntas abiertas y preguntas cerradas de carácter dicotómico. Con el segundo bloque del cuestionario se pretende estudiar los cambios que se producen en la variable *inclusión* tras la aplicación del plan formativo. Este segundo bloque se encuentra configurado por ítems de valoración

escalar que miden, entre otros aspectos, el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que aparecen en dichos ítems. Finalmente, aparece una pregunta abierta donde los receptores y receptoras del cuestionario pueden exponer, si lo consideran oportuno, cualquier experiencia relacionada con la temática expuesta.

Es preciso destacar que el formato con el que se implementó dicho cuestionario fue pretest-postest, con el fin de comprobar las variaciones que generaba la puesta en marcha del plan formativo en cuanto a la inclusión del alumnado.

Haciendo referencia a la fiabilidad del instrumento, la prueba Alpha de Cronbach (índice 0,709) indicó que el bloque formado por los elementos escalares y que hacen referencia al constructo, es decir la inclusión del alumnado, tiene un alto grado de estabilidad en las respuesta aportadas.

### **Grupo de discusión**

Este instrumento surge con la idea de evaluar el trabajo realizado por el alumnado y por el profesor así como la calidad del plan formativo. Mediante el mismo se crea ese espacio de reflexión que plantean Montávez y Zea (2004) para que la experiencia se convierta en conocimiento y se produzca una aplicación a la vida diaria, puesto que el alumnado expone sus opiniones y pensamientos sobre la práctica en el plan formativo, teniendo que reflexionar sobre su paso por este y alcanzando nuevos niveles de reflexión al compartir y escuchar los planteamientos de sus compañeros y compañeras. Mediante este grupo de discusión se pretendía recoger información sobre varias cuestiones relativas a la satisfacción del alumnado con su experiencia en EC, las relaciones del grupo-clase y la inclusión del alumnado, la conveniencia de la EC como herramienta para la inclusión, la importancia del trabajo cooperativo, la necesidad de la reflexión en los diferentes momentos del plan formativo y de las sesiones, la calidad de dicho plan, y la calidad del docente.

### **Procedimiento**

El proceso empírico de la investigación contempla diferentes fases que condicionan la aplicación de los diferentes instrumentos elaborados. Una vez concretado el centro de secundaria en el que se va a desarrollar la actividad, era preciso delimitar la población destinataria del plan formativo de EC. A partir de esto, y contando con la muestra disponible, se estableció que este se implementaría en los cursos de 3º de ESO A, B, y E durante las sesiones de EF.

La primera fase de la investigación comenzó con un trabajo de observación directa llevado a cabo durante varias sesiones, en el que se delimitaron aspectos propios de la población con la intención de elaborar los instrumentos lo más acorde posible a las características del alumnado. Una vez concluida la fase de observación y la de elaboración de los instrumentos, se procedió a su puesta en marcha.

En primer lugar se realizó el pretest de la escala *EISAE*, el cual se cumplimentó en la primera sesión del plan formativo, por lo que, cuando el alumnado finalizó el pretest, se dio comienzo a las sesiones de EC. El carácter cooperativo del plan formativo en EC se concretó en la elaboración y presentación de una coreografía grupal.

La última fase lleva implícitas tres acciones principales. La primera supone el visionado de la coreografía por parte del alumnado. Posteriormente se llevó a cabo el grupo de discusión, donde el alumnado apuntó las cuestiones más importantes sobre el trabajo cooperativo, la EC como herramienta para lograr la inclusión o la calidad del plan formativo, entre otras. La tercera y última acción de dicha fase consiste en la realización del postest para poder medir la diferencia entre la situación previa a la aplicación del plan formativo y la posterior.

### **Análisis estadístico de los datos**

Este apartado está destinado a describir los resultados obtenidos en el estudio, mediante el cuestionario y el grupo de discusión. En este sentido, este epígrafe comienza con una descripción de la valoración de la Escala de Inclusión Social del Alumnado Excluido desde una perspectiva tanto descriptiva (tendencia central y dispersión), como inferencial

(prueba de *t de Student* para muestras independientes). Por otro lado se presentan los resultados del grupo de discusión realizado al finalizar el programa de intervención.

### Valoración de la Escala de Inclusión Social

Previo a la realización del prueba de *t de Student*, se comprobó que los resultados extraídos tanto del pretest como del postest mostraban unas medias muy próximas a 5 en los ítems relacionados con una positiva valoración de todos los constructos relacionados con la inclusión, por lo que la posible mejora que se obtuviera del postest estaba condicionada por el alto valor del pretest, obteniendo de esta manera diferencias con una significatividad más baja.

Tras la cumplimentación de este momento en las modalidades pretest y postest por parte del alumnado de los tres grupos de 3º de ESO se aplicó la prueba de *t de Student* (n.s.=0,05) con el objetivo de establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en referencia a los momentos de aplicación de la escala.

Observando los resultados de la tabla 1, se comprueba que no existe ningún valor por debajo de 0,05 en lo que a la Significación (bilateral) se refiere, por lo que se puede afirmar que no hay diferencias entre las valoraciones aportadas en el pretest y el postest.

Sin embargo, haciendo un estudio comparativo sobre las medias obtenidas en cada uno de los ítems se puede comprobar que, pese a no existir diferencias significativas, sí hay variaciones entre las medias. De esta manera, se exponen aquellos datos con mayor relevancia para el estudio.

Tabla 1: Resultados de la prueba de *t de Student* en el pretest-postest

Ítems	Pretest		Postest			
	t	P	Media	S		
Realizo actividad física que requiere cooperar o trabajar en equipo para conseguir unos objetivos	-1,282	0,203	4,11	1,203	4,37	0,782
En clase me siento uno o una más	-1,287	0,201	4,37	1,075	4,60	0,728
Estoy interesado o interesada en integrarme en el grupo-clase	-0,202	0,840	4,53	0,769	4,56	0,712
Hay compañeros o compañeras apartados y apartadas, es decir, excluidos y excluidas en clase	1,184	0,239	3,46	1,381	3,16	1,161
Mis compañeros y compañeras me permiten integrarme en las actividades del grupo-clase	-1,227	0,223	4,35	0,960	4,55	0,647
Puedo realizar todo tipo de actividades con cualquiera de mis compañeros y compañeras de clase	-1,301	0,196	4,13	1,200	4,41	0,956
Existen buenas relaciones entre todos y todas los integrantes de mi grupo-clase	1,300	0,196	3,75	1,129	3,44	1,373
En clase no hay un gran grupo, sino pequeños grupos, que en ocasiones están enfrentados	-0,785	0,434	2,72	1,209	2,92	1,510
Me siento identificado o identificada con el grupo-clase	-0,432	0,667	3,80	1,205	3,90	1,216
Considero que estoy bien valorado por mis compañeros y compañeras de mi clase	-0,579	0,564	3,97	1,095	4,08	0,922
Me relaciono cordialmente con todos y todas los compañeros y compañeras de mi clase	-1,148	0,253	4,11	0,960	4,32	0,935
Me encuentro satisfecho o satisfecha con todos mis compañeros y compañeras de clase	-1,447	0,151	3,90	1,136	4,20	1,010

En el ítem denominado *En clase me siento uno o una más* se produce un aumento en los valores de la media obtenidos a partir de los resultados del postest con respecto al pretest. De esta manera, se puede deducir que se ha producido un aumento en la consideración del alumnado como un miembro más del grupo clase. En este caso también se observan unos resultados muy elevados por lo que se presume que los estudiantes, en general, se sienten muy incluidos en clase.

Con respecto a la cuestión *Mis compañeros y compañeras me permiten integrarme en las actividades del grupo-clase*, se observan de nuevo valores de la media que aumentan en el postest en comparación con el pretest, siendo estos resultados muy próximos a 5. Esto indica que la percepción que los alumnos y alumnas poseen sobre la capacidad que tienen sus compañeros y compañeras de incluirlos en las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo es muy alta. En este sentido se podría considerar que existe un ambiente donde tiene cabida todo el alumnado.

Como en las cuestiones anteriores, en el ítem *Puedo realizar todo tipo de actividades con cualquiera de mis compañeros y compañeras de clase*, se produce un aumento del valor de la media del postest con

respecto al pretest que, pese a no ser significativo, indica que no hay razones por las cuales cualquier alumno o alumna no pueda llevar a cabo actividades con el resto del alumnado. De nuevo se comprueba que los valores están muy próximos a 5, por lo que el grado de acuerdo en esta cuestión es elevado.

Finalmente, se solicitó al alumnado que expresase abiertamente si había tenido alguna experiencia en relación con la inclusión, encontrando los siguientes datos (ver tabla 2).

Como se puede comprobar, no aparecen datos significativos que indiquen que este alumnado haya ejecutado una agresión.

Tabla 2: Otras experiencias relacionadas con la inclusión

Experiencia	Pretest		Postest	
	F	%	f	%
He agredido a algún compañero o a alguna compañera	1	1,6	0	0,0
He presenciado discriminación y/o participo de ella	11	17,7	1	2,0
Me discriminan	4	6,5	1	2,0
Se produce una conducta inclusiva	4	6,5	7	14,0
No/No contestan	42	67,7	41	82,0
Total	62	100,0	50	100,0

En cuanto al hecho de haber presenciado una discriminación o haber participado en ella, los resultados del pretest indican que el 17,7% ha estado presente o ha tomado parte en una discriminación, disminuyendo al 2% en el caso del postest. Esto indica un notable descenso tanto de la presencia de discriminaciones como de la participación en estas.

En relación con la presencia o la participación en conductas discriminatorias surge la siguiente cuestión, la sensación de ser discriminado o discriminada. En este sentido también se produce un descenso con relación a las respuestas del pretest que indican que el 6,5% del alumnado se siente discriminado, mientras que en el postest solo el 2% se considera discriminado por sus compañeros y compañeras.

Esto dos últimos resultados tiene relación directa con el siguiente elemento presente en las respuestas del alumnado. Mientras que en el pretest, el 6,5% del alumnado consideraba que en su grupo-clase se producían conductas inclusivas, en el postest este porcentaje alcanza el 14%, por lo que el aumento de las conductas inclusivas es bastante elevado en el postest con respecto al pretest.

### Valoración de los datos extraídos de los grupos de discusión

En este apartado se presentan los resultados aportados por los tres grupos de discusión realizados en las diferentes aulas donde se ha impartido el plan formativo en EC (tabla 3). El total de alumnos y alumnas presentes en los tres grupos de discusión asciende a 50, que respondieron a preguntas estímulo relacionadas con la satisfacción con la experiencia en EC, las relaciones del grupo clase, la idoneidad de la EC como herramienta para la inclusión en el aula, la importancia del trabajo cooperativo, la necesidad de la reflexión en los diferentes momentos del plan formativo y de las sesiones, la calidad de dicho plan, y la calidad del docente.

De los resultados aportados por la tabla 3 se extrae que, del 100% de las respuestas que se refieren a la dimensión *Satisfacción con la experiencia en Expresión Corporal*, el 47,4% apunta que considera la

Tabla 3: Resultados del grupo de discusión

Dimensión	Categoría de análisis	3º ESO A 3º ESO B 3º ESO E			Total f (%)
		F	f	f	
Satisfacción con la experiencia en Expresión Corporal	Positiva	4	4	1	9 (47,4%)
	Mejor de lo que esperaba	-	-	1	1 (5,2%)
	Divertida	1	2	-	3 (15,8%)
	Lo mantendría todo	1	1	1	3 (15,8%)
Relaciones del grupo-clase	Quitaría elementos de juegos	2	-	1	3 (15,8%)
	Mejora la relación del grupo-clase	2	3	1	6 (60%)
Expresión Corporal como herramienta para la inclusión del alumnado en riesgo de exclusión	Favorable para la inclusión del alumnado	1	1	2	4 (40%)
	EC como herramienta para la inclusión	1	3	1	5 (50%)
Desarrollo del trabajo cooperativo	Buena herramienta porque se trabaja cooperativamente	2	1	2	5 (50%)
	Han aprendido a trabajar en grupo	1	1	2	4 (30,8%)
Reflexión grupal antes, durante y tras las sesiones	Lo aplican a su vida diaria	3	-	-	3 (23%)
	Positivo trabajo grupal	3	2	-	5 (38,5%)
	Negativo trabajo grupal	-	1	-	1 (7,7%)
Calidad del plan formativo	Ayuda a reforzar el aprendizaje	-	2	-	2 (66,6%)
	Positivo	-	1	-	1 (33,3%)
	8 (entre 1 y 10)	-	-	1	1 (10%)
	9 (entre 1 y 10)	1	2	2	5 (50%)
Calidad del docente	10 (entre 1 y 10)	1	1	2	4 (40%)
	10 (entre 1 y 10)	2	1	3	6 (66,6%)
	Docente como guía del aprendizaje del alumnado	1	1	1	3 (33,3%)

experiencia positiva, el 5,2% que ha sido mejor de lo que esperaban y el 15,8% señalan la experiencia como divertida. El porcentaje restante se reparte equitativamente en respuestas que indican que mantendrían todos los elementos que se han trabajado en las sesiones del plan formativo, y en respuestas que indican que modificarían algunos de estos elementos, alcanzando cada una de estas categorías de análisis un 15,8%.

Por otro lado, respecto de la dimensión *Relaciones del grupo-clase*, se evidencia que el 60% de las respuestas señala que ha mejorado la relación entre los y las integrantes del grupo-clase, y el 40% restante indica que el trabajo en el plan formativo ha sido favorable para la inclusión del alumnado.

En cuanto a la uso de la *Expresión Corporal como herramienta para la inclusión del alumnado en riesgo de exclusión* existe un reparto equitativo de los porcentajes entre las categorías que indican que la Expresión Corporal es útil como herramienta para la inclusión del alumnado y que esta materia tiene un carácter positivo con respecto a la inclusión por su naturaleza cooperativa.

Es por ello que, atendiendo al *Desarrollo del trabajo cooperativo*, las respuestas indican que han aprendido a trabajar en grupo (30,8%) y que este aprendizaje cooperativo lo aplican en su vida diaria (23%). También existe un elevado porcentaje, el 38,5%, que asegura que es positivo este trabajo grupal, frente a un 7,7% que lo considera negativo.

Haciendo mención a la *Reflexión grupal antes, durante y tras las sesiones*, los resultados indican que el 66,6% de las respuestas considera que esta reflexión ayuda a reforzar el aprendizaje, y el 33,3% restante apunta que es positivo.

Por último y haciendo referencia a la evaluación de la calidad, se encuentran dos dimensiones. La primera de ellas, la *Calidad del plan formativo*, es puntuada con un 8 en un 10% de las respuestas del alumnado, con un 9 en un 50% y con un 10 en un 40% de las ocasiones. La segunda dimensión hace referencia a la *Calidad del docente*, en la que se extrae que el 33,3% considera que el docente ha cumplido un papel de guía del aprendizaje del alumnado, y el 66,6% restante señala que la calificación que merece el profesor es un 10.

## Discusión y conclusiones

Atendiendo a que no existen diferencias significativas que evidencien una mejora de la variable dependiente entre el estudio previo y el posterior, y aunque es preciso señalar que las medias del pretest y el postest son muy elevadas, lo cual refleja una alta inclusión de partida que, lógicamente, es difícil de mejorar, de manera condensada se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. No se puede considerar, estadísticamente, que los resultados obtenidos del estudio y la aplicación del plan formativo en Expresión Corporal haya generado una mejora en la inclusión del alumnado, ya que no existen diferencias significativas entre el pretest y postest.

2. Pese a la falta de diferencias significativas, se produce un aumento de las medias, que en primera instancia ya eran muy elevadas, a favor de la inclusión del alumnado.

3. A través del análisis de frecuencias de las categorías del grupo de discusión se observa, primero, que el alumnado considera el plan formativo en Expresión Corporal como una buena herramienta para la inclusión educativa y social de los estudiantes que se encuentran excluidos o en riesgo de estarlo; segundo, que el trabajo desarrollado ha sido favorable para la inclusión del alumnado y, en tercer lugar, que las relaciones del grupo-clase han mejorado.

4. Aunque sin diferencias significativas, el momento en el que se produce el postest se encuentran valores para las medias que indican que los estudiantes con un nivel socioeconómico bajo están más interesados en integrarse en el grupo-clase, consideran que hay menos compañeros excluidos y menos compañeras excluidas, notan que el resto del grupo-clase les permite integrarse mejor y piensan que están mejor valorados y valoradas.

5. Teniendo en cuenta, una vez más, que no existen diferencias significativas, se obtienen valores en el postest que apuntan que el alumnado de nivel socioeconómico medio está más satisfecho con la

diversidad y la valora más positivamente que en el momento de realización del pretest.

En esa falta de significatividad en los resultados estadísticos influyen directamente todos los aspectos relacionados con la puesta en marcha del plan formativo. Estos aspectos a los que se hace mención no están referidos tanto a las actividades propuestas en las sesiones o en el trabajo desarrollado en la coreografía, y sí a la duración o momento de la implementación del mismo. En este sentido, el período de puesta en marcha del plan cuenta con un valor fundamental en lo referente a la toma de posición del alumnado con respecto a los compañeros o compañeras que se encuentran en determinada clase social, en los conflictos que puedan aparecer entre los integrantes de la muestra, o en el sentimiento de pertenencia al grupo.

Esta última cuestión, muestra la importancia de la *proveniencia* que propone Cascón (2007) en cuanto a la resolución de conflictos y pone de manifiesto el papel fundamental del enfoque socioafectivo en cuanto a la capacidad de empatizar con el compañero o compañera.

### *Influencia del plan formativo de Expresión Corporal sobre la inclusión educativa y social de los estudiantes, así como en el grado de satisfacción con la clase y la sensación de pertenencia al grupo*

El estudio concreta que la influencia que el plan formativo en Expresión Corporal tiene sobre la inclusión del alumnado no es lo suficientemente significativa como para asegurar que los cambios producidos hayan sido consecuencia de la puesta en marcha de dicho plan.

Esta sensación de pertenencia al grupo surge a partir de una convivencia en el aula, que tiene como aspectos cardinales la capacidad comunicativa y el desarrollo integral de cada persona del grupo-clase. Este desarrollo integral incide en la coherencia entre el pensamiento, sentimiento y la acción de la persona, cuestión que según Stokoe (1967), se trabaja mediante la EC, junto con la comunicación de emociones y sentimientos.

De esta manera, Stokoe (1967) destaca la importancia del desarrollo integral del alumnado y de la comunicación de las emociones y sentimientos dentro de la Expresión Corporal. En cuanto al desarrollo integral y de la capacidad comunicativa, se trata de aspectos cardinales en lo referente a la convivencia dentro del aula, puesto que desde el punto de vista del ser humano integral, el alumnado debe pensar, sentir y actuar coherentemente.

En este sentido, la comunicación influye directamente en la convivencia, en el respeto y en la valoración de la diversidad, en definitiva, en la *competencia social y ciudadana*, como expone Montávez (2012). Por ello, la valoración de la diversidad está íntimamente ligada a la sensación de la pertenencia al grupo, puesto que depende de las relaciones y la idiosincrasia presente en los y las integrantes del grupo-clase que el alumnado se sienta, o no, identificado con sus compañeros y compañeras.

Estos aspectos presentes en la inclusión social y educativa del alumnado se presentan en los resultados con diferencias que no son significativas pero sí apreciables, afirmación que se hace con un 95% de confianza. Es necesario precisar, que en el análisis de las categorías presentes en el grupo de discusión, el alumnado afirma que el plan formativo y el trabajo de Expresión Corporal desarrollado en el mismo poseen una gran utilidad en cuanto a la inclusión del alumnado en el grupo-clase, además de mejorar las relaciones entre los y las integrantes del mismo, lo cual, como se ha apuntado antes, se debe a una comunicación basada en un mayor respeto y valoración de la diversidad.

Como apunta la UNESCO (2005), la inclusión se trata de un proceso que se debe perpetuar en el tiempo para que se observen efectos positivos, por lo que el escaso tiempo en el que se ha podido desarrollar el plan formativo no resulta suficiente para lograr la empatía, que propone Cascón (2007), y la sensibilidad necesaria para alcanzar dicha inclusión, como se refleja en los resultados.

### *Aumento de la inclusión del alumnado que no pertenece a la clase social dominante en el grupo-clase tras las sesiones de Expresión Corporal*

De los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba *t de Student*, se desprende que no existe un aumento estadísticamente significativo de la inclusión del alumnado perteneciente a una baja clase social. De ello se desprende la necesidad de que se desarrolle un proceso a más largo plazo basado en acciones educativas inclusivas (UNESCO, 2005). Aunque los resultados muestran una tendencia creciente en favor de la inclusión, hay que reconocer que las intervenciones cortas o puntuales como es esta no pueden dar en modo alguno grandes frutos.

En este sentido, y puesto que no se puede incidir en la promoción social de las personas que se encuentran adscritas a una baja clase social, se debe realizar un esfuerzo por desarrollar acciones educativas coordinadas y extensas en el tiempo, en las que se ofrezcan soluciones al problema de la exclusión social, porque solo mediante un desarrollo procesual y cooperativo de estas acciones, contando con la cooperación de todos los agentes educativos se podrán alcanzar prácticas donde las conductas inclusivas sean la tónica dominante.

En este orden de cosas, la fuerte apuesta por una institución educativa donde tenga cabida la cooperación entre los agentes favorecerá directamente la manera de proceder del alumnado en el centro, puesto que, contemplando el trabajo cooperativo que se desarrolla desde la escuela, la familia y los agentes sociales, se crearán las condiciones precisas para una mayor inclusión del alumnado. Esto impulsará la puesta en marcha de prácticas cooperativas que recreen la filosofía de trabajo del centro educativo. Una vez citada la importancia de la cooperación en el centro, dentro del aula es fundamental que el alumnado, proceda de la clase social que proceda, trabaje cooperativamente mediante prácticas en las que establezcan relaciones simétricas con sus iguales en favor de una mayor inclusión y una educación más rica, como apunta Pujolás (2012).

**Mejora de la satisfacción y valoración positiva, del alumnado procedente de una clase social media, sobre la diversidad presente en el aula, tras la implementación del plan formativo**

Como ya se ha mostrado en los resultados, en esta hipótesis tampoco existen diferencias significativas que corroboren la afirmación planteada. Al igual que las anteriores, se produce un ligero aumento de los valores de la media del postest con respecto al pretest, lo que supone una tendencia a mejorar dicha percepción sobre la diversidad.

Esta diversidad, que desde la Expresión Corporal se concreta en la valoración de las diversas expresiones culturales y artísticas, trabajadas mediante la adquisición de la *competencia cultural y artística*, como indica Montávez (2012), promueve una actitud de respeto y valoración de otras culturas y, por consiguiente, una mayor inclusión del alumnado.

**Referencias**

Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 24-27.

Cascón, F. (2007). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.

Coterón, J. et al., (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez et al., (Coords). *Expresión Corporal Investigación y Acción Pedagógica*, 145-155. Salamanca: Amarú.

Gil del Pino, M.C. (2010). El itinerario de la exclusión social. Universidad de Córdoba: Córdoba. Inédito

INODEP (1980): *El mensaje de Paulo Freire: teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.

Kafka, F. (2009). *La metamorfosis & Carta al Padre*. Barcelona: Brontes.

Kerbo, H. (2003). *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clases en perspectiva histórica comparada y global*. Madrid: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid.

Montávez, M. y Zea, M.J. (2004). *Recreación Expresiva. Vol. I y II*. Málaga: Re-Crea.

Montávez, M. (2012). LOE. La consolidación de la Expresión Corporal. *Esmásf. Revista Digital de Educación*, 14, 60-80.

Muntaner, J.J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD S.L.

Nussbaum Craven, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.

Ortega Ruíz, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. (47-82). Valencia: Universidad de Murcia.

Pujolás, P. (2003). El aprendizaje cooperativo: Algunas Ideas prácticas. Recuperado de: [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC\\_Algunasideaspracticadas\\_Pujolas\\_21p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticadas_Pujolas_21p.pdf)

Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 1(30), 89-112.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980): *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno* [traducido por María José Díaz]. Madrid: Marova.

Ruano, K. (2004). *La influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: Un estudio experimental*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.

Stokoe, P. (1974). *La Expresión Corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry.

UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. Paris: UNESCO.

