

# Análisis de los canales de desarrollo e inteligencia emocional mediante la intervención de una unidad didáctica de Mindfulness y Biodanza en Educación Física para secundaria

## Analysis of the channels of development and emotional intelligence through the intervention of a Mindfulness and Biodanza teaching unit in Physical Education for secondary school

Sandra Constantino Murillo, María Espada Mateos  
Universidad Politécnica de Madrid (España)

**Resumen.** El objetivo fue analizar los canales de desarrollo e inteligencia emocional (IE) según los diferentes estilos de enseñanza empleados en la intervención de una unidad didáctica de mindfulness y biodanza para secundaria. Estudio cruzado cuasi-experimental con 86 estudiantes de 1º y 2º ESO. Se midió los canales de desarrollo con el *Cuestionario Canales de Desarrollo* de Mosston y Ashworth (2002), y la inteligencia emocional con el cuestionario TMMS-24, basado en *Trait Meta-Mood Scale*. Estados Emocionales de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). El análisis estadístico del grupo 1 (N=44) con el estilo de enseñanza mando directo-resolución de problemas (MD-RP) y grupo 2 (N=37) (RP-MD). El análisis concluyó: 1) Los alumnos obtuvieron mejores resultados en el post-test de las siguientes variables: atención emocional (Mdn=3.25), claridad emocional (Mdn=3.50) y reparación de emociones (Mdn=3.33), que en el pre-test (Mdn=3.18; Mdn=3.43; Mdn=3.37, respectivamente). Existieron diferencias significativas en claridad emocional y reparación de emociones ( $p \leq .05$ ). Se observó mejores resultados en el post-test en cuanto al canal cognitivo (Mdn=4.83), que el pre-test (Mdn=4.33), existiendo diferencias significativas ( $p \leq .05$ ). 2) Las diferencias en inteligencia emocional y entre los canales de desarrollo con la utilización de los dos estilos de enseñanza (MD y RP) en la toma pre-test y post-test de ambos grupos, los alumnos del grupo 2 mostraron tras la intervención una mayor claridad emocional (Mdn=3.50), reparación de emociones (Mdn=3.50), y canal cognitivo (Mdn=4.48), que en el pre-test (Mdn=3.48; Mdn=3.25; Mdn=4.50, respectivamente siendo  $p < .05$ ). 3) Se observó una mayor correlación entre los componentes de la IE en ambos grupos, siendo más alta en el grupo 2, con una diferencia de ( $\rho = .10$ ). Asimismo, se observó en ambos grupos un aumento en la correlación de los canales de desarrollo, existiendo diferencias significativas ( $p \leq .05$ ). Los resultados suscitan que el orden de estilo de enseñanza RP-MD, favorece el desarrollo de la inteligencia emocional en cuanto a la atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones, así como en los canales de desarrollo cognitivo y emocional, en los escolares entre 11 y 14 años.

**Palabras clave:** educación física, habilidad emocional y espectro del estilo de enseñanza.

**Abstract.** The objective was to analyze the channels of development and emotional intelligence (EI) according to the different teaching styles used in the intervention of a didactic unit of mindfulness and biodanza for secondary school. A crossover nearly experimental study with 86 students of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> ESO. The development channels were measured with the Mosston and Ashworth (2002) *Development Channels Questionnaire*, and emotional intelligence with the TMMS-24 questionnaire, based on the *Trait Meta-Mood Scale*. Emotional States from Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2004). The statistical analysis from group 1 (N = 44) with the teaching style: direct command-problem solving (MD-RP) and for group 2 (N = 37) problem solving-direct command (RP-MD). The analysis concluded: 1) The students obtained better results in the post-test of the following variables: emotional attention (Mdn = 3.25), emotional clarity (Mdn = 3.50) and repair of emotions (Mdn = 3.33), than in the pre-test (Mdn = 3.18; Mdn = 3.43; Mdn = 3.37, respectively). There were significant differences in emotional clarity and repair of emotions ( $p \leq .05$ ). There were better results in the post-test regarding the cognitive channel (Mdn = 4.83), than in the pre-test (Mdn = 4.33), with significant differences ( $p \leq .05$ ). two). The differences between the in emotional intelligence and between the development channels using the two teaching styles (MD and RP) in the pre-test and post-test sampling for both groups, the students from group 2 showed a greater emotional clarity (Mdn = 3.50), emotion repair (Mdn = 3.50), and cognitive channel (Mdn = 4.48), from the pre-test (Mdn = 3.48; Mdn = 3.25; Mdn = 4.50, respectively being  $p < .05$ ). 3) A greater correlation was observed between the EI components in both groups, being higher in group 2, with a difference of ( $\rho = .10$ ). Likewise, an increase in the correlation of the development channels was observed in both groups, with significant differences ( $p \leq .05$ ). The results suggest that the RP-MD teaching style order improves the development of emotional intelligence in terms of emotional attention, emotional clarity and repair of emotions, as well as in the channels of cognitive and emotional development, in schoolchildren between 11 and 14 years old.

**Key words:** physical education, emotional ability and teaching style spectrum.

## Introducción

### Los Estilos de Enseñanza

Los estilos de enseñanza muestran cómo se desenvuelve la interacción profesor alumno, en el

proceso toma de decisiones y la actuación de ambos difiere según el estilo utilizado. Fernández y Espada (2017), consideran los estilos de enseñanza un instrumento metodológico imprescindible a tener en cuenta en las clases de Educación Física, para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Espada, Fernández, y Calero (2019) destacan como referente en el área de Educación Física el modelo del espectro de los estilos de enseñanza propuesto por

Mosston (1978). Este modelo, analiza los diversos estilos de enseñanza utilizados por el docente y el aumento en el grado de los canales de desarrollo existentes en el alumno (cognitivo, social, emocional y físico). Realiza una clasificación de los estilos en función de los métodos empleados, según Delgado (1991) el método es el camino que posibilita la consecución de los objetivos por parte del alumno, siguiendo esta línea, Mosston (1979) propone dos métodos: el deductivo e inductivo. En los primeros (comando, asignación de tareas, enseñanza recíproca, pequeños grupos, programa individual y autoevaluación) se caracteriza porque el docente es el protagonista, planifica e indica la tarea a realizar. En el método inductivo (estilos descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad) el docente se limita a planificar y coordinar las experiencias de los estudiantes, promoviendo la capacidad de descubrir y estimular las actitudes para la resolución de problemas. Espada, Fernández, y Calero (2019) señalan el método inductivo como principal modelo de enseñanza en Educación Física al permitir un mayor aprendizaje significativo.

Delgado Noguera (2015) afirma la problemática en la aplicación de estilos de enseñanza descubrimiento guiado y resolución de problemas, afirma «Ni siquiera en los tres años del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) me atrevía a aplicar de forma generalizada estilos de enseñanza más innovadores» (p.242). Ciertas investigaciones sostienen la exclusión en las programaciones de Educación Física, contenidos de relativa importancia como la expresión corporal siendo una de las herramientas más próxima al conocimiento interno (Monfort, 2015) y considerados de los más innovadores (Montávez, 2011; Monfort, 2015), afirman que el problema subyace en que un gran porcentaje de docentes poseen una gran inexperiencia y preparación en su dominio. En base a lo anterior, Fernández y Espada (2017), afirman la necesaria formación inicial de los docentes en los estilos de enseñanza para prever los posibles obstáculos derivados en el aula y que puedan complicar su utilización debido a las características de los alumnos y sus actitudes ante la Educación Física.

### ***Concepto de Inteligencia Emocional***

Se define la IE como «La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional

e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997). Estos procesos emocionales básicos subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y bien estar personal.

Berrocal y Extremera (2002) definen IE como «La habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilar y comprender de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás» (p.2). Mencionan que los docentes son las principales fuentes de formación y canal de transmisión de la información de sus alumnos, para ello la capacidad y dominio de los profesores en este ámbito son de vital relevancia, considerando la importancia en el aprendizaje de estas habilidades en la enseñanza.

Numerosos autores han promovido la IE como una herramienta principal para percibir, valorar, expresar y regular las propias emociones y la de los demás, favoreciendo el crecimiento emocional e intelectual y consigo un adecuado equilibrio psicológico y bien estar personal (Mayer y Salovey, 1993), desarrollando la destreza de modificar el estado de ánimo (Berrocal y Extremera 2002) y de empatizar y manejar aquellos sentimientos provenientes con otras relaciones (Goleman, 1996).

En base a lo anterior y en relación con la inteligencia emocional en el ámbito educativo, emerge una nueva tendencia de percibir la educación en el siglo XXI, se introduce de forma progresiva un movimiento educativo que fomenta la educación emocional, con el fin de gestionar los problemas que subyacen en una sociedad educativa en crisis (Berrocal y Ruiz, 2008). Autores como, Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000), matizan la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente.

### ***Investigaciones sobre la IE en el ámbito educativo y deportivo***

Diversos autores promueven un nuevo concepto de educación física, destacan que su base está integrada por cuatro aspectos esenciales: físico, motriz, afectivo y social (Fernández y Navarro, 1989), afirman la importancia en el desarrollo por parte de los docentes de aquellas actividades individuales y grupales, que fomenten la vivencia para interiorizar la inteligencia emocional, y consigo a aprender a identificar, controlar y gestionar las emociones, y por tanto, aumentar las habilidades sociales (Espada y Calero, 2012). La conclusión de algunos estudios, señalan la importancia de acrecentar el carácter significativo en las sesiones docentes mediante la resolución de problemas, ya que el trabajo adecuado de

las emociones afecta a los pensamientos y contribuye a la identificación y solución de problemas (Chan y Mallett, 2011).

Otros trabajos han estudiado la inteligencia emocional en relación con el deporte, y por ello, con el rendimiento de los deportistas. Destacar el Método Silva (1984) por sus actuales beneficios en deportistas, este método se integró en los entrenamientos para reducir el estrés ocasionado por una desajuste emocional y actitudinal (Ros, 2013).

Autores como Gardner (2016) se centraron en el estudio de las inteligencias múltiples, para ampliar las respuestas a las necesidades que emergían de los miembros de la comunidad educativa, en consonancia con los problemas que emergían de las competencias emocionales, señala que la enseñanza basada en la experimentación en diferentes áreas de la vida, desarrolla individuos completos capaces de gestionar y resolver problemas de manera apropiada, mejoran las relaciones sociales entre profesor-alumnos y entre los iguales, viéndose reflejada en la armonía de la clase, la organización de la misma y la interacción educativa enseñanza- aprendizaje.

### ***Investigaciones sobre los Estilos de Enseñanza y Canales de Desarrollo***

Señalar por otra parte, los numerosos estudios realizados sobre los estilos de aprendizaje y canales de desarrollo (cognitivo, social, emocional y físico), destacando la labor docente para promover los estilos y modelos de enseñanza que sean innovadores, creativos, socializadores y cognitivos, que más aumentan las habilidades de los estudiantes (Isaza, 2014), desarrollando en la personalidad componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos en el transcurso de la interiorización de la experiencia, con el propósito de aprender a sentir, pensar y actuar (Aguilera, 2007). Los componentes de la personalidad, caracterizan perfiles de estilos de aprendizaje para la implementación de planificaciones didácticas personalizadas (Aguilera y Ortiz 2009).

En el centro de enseñanza de Nueva Jersey en 1972, comenzó a incorporarse en las aulas el espectro de los estilos de enseñanza dirigido por Mosston y Ashworth durante ocho años, su metodología se apoyaba en ofrecer una respuesta a situaciones de aprendizaje a través de la propia experiencia, se incorporó la teoría del espectro en los años 90 gracias a su gran progreso en el proceso enseñanza-aprendizaje (Ashworth, 1992), destacando como el docente facilita el aprendizaje del alumno

centrándose en un estilo de enseñanza, fomentando el pensamiento individual y de grupo, interactuando en la resolución de problemas e implicando carácter significativo al alumno en su proceso de aprendizaje (Varnon, 1991). Organizados en doce categorías y siendo dirigidos por el docente, contribuyen en función de su aplicación, al desarrollo socioemocional, cognitivo, emocional y moral de los estudiantes (Mosston y Ashworth 1992).

### ***Innovación en Educación Física***

Atendiendo a la normativa legal por la que se establece el currículo de Educación Física (BOCM, 2015), implica abordar las competencias y proporcionar valor al aprendizaje. Se plantea el desarrollo de los contenidos en el área de Educación Física con la práctica de la biodanza, al ayudar a vivenciar el momento presente a través de una metodología activa, en la que integra las funciones viscerales, cenestésicas y emocionales (Toro, 2008). Los resultados de algunos estudios indican que la práctica de biodanza autorregula la agresividad, el ánimo, la fatiga y el estrés, incrementa la capacidad afectiva y regula las variables psicofisiológicas (Departamento Científico Institucional Biocentric Foundation, 2008), neuro-hormonales e inmunológicas y ampliando el estudio en la educación (Institucional Biocentric Foundation, 2008). Favorece la creatividad, la espontaneidad y el desarrollo interpersonal e intrapersonal (León y González, 2017).

Autores como Coterón y Padilla (2013), Altamirano et al. (2020), corroboran en sus revisiones que la práctica de biodanza mejora el estado de ánimo, relaciones sociales, emociones negativas, autoestima, bienestar, autoconfianza, calidad de vida y autoimagen.

Otros trabajos realizados que complementan el fomento a la innovación dentro de la Educación (González (2014) es el mindfulness como técnica de desarrollo personal. Se hace referencia a la predisposición no valorativa hacia las vivencias de una forma plena y sin una postura defensiva (Cardaciotto, 2005), la habilidad de entrenamiento en dirigir la atención a las vivencias del momento presente, reconociéndolas y sin juzgar, afirman resultados sorprendentes en cuanto a los beneficios psicofisiológicas y emocionales con el programa de entrenamiento de ocho semanas MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) de Kabat-Zinn (1900), destacar: el aumento de las habilidades en el tratamiento de la información, la gestión del estrés, el crecimiento personal, cognoscitivo y académico (Shapiro, Warren y Astin, 2008), la mejora notable de los resultados

académicos (León, 2008), la reducción de niveles de ansiedad, estrés y depresión tanto en docentes de educación especial (Franco, Mañas y Justo, 2009), como en docentes de la enseñanza secundaria (Franco & Mañas, 2011).

El mindfulness es considerado un instrumento de regulación emocional y medida del estrés en docentes (Delgado, 2009). Estos beneficios conllevan a varios estudios cerebrales, en los que se observan grandes cambios fisiológicos en las estructuras, como el volumen tisular en diversas áreas, proporcionando un aumento en la atención, mejora la autorregulación y la impulsividad, manejo del estrés y el dolor (Matthieu, Lutz y Davidson, 2015).

En referencia a lo anterior, el objetivo de este estudio fue analizar las habilidades para la gestión de las emociones y los canales de desarrollo percibidos tras la realización de la unidad didáctica de mindfulness y biodanza en base del estilo de enseñanza utilizado: mando directo o resolución de problemas para los alumnos de secundaria.

## Metodología

### *Diseño y participantes*

Un total de 86 escolares de 1º y 2º de educación secundaria (51 varones y 36 mujeres) de la Comunidad de Madrid (España) con un rango de edad comprendida entre los 11 y los 14 años de edad ( $M \pm DT$ :  $1.36 \pm 0.48$  años) participaron en este estudio cruzado cuasi-experimental. El grupo de seguimiento está integrado por tres cursos de 1º de E.S.O. y un grupo de 2º E.S.O. Las clases 1ªA y 1ªB conformaron el grupo 1, y 1ªC y 2ªA conformaron el grupo 2. Esta unidad didáctica de mindfulness y biodanza, se lleva a cabo en cuatro clases, 1ªA y 1ªB compuesta por 19 alumnos cada clase, 1ªC de 22 alumnos y 2ªA de 25 alumnos.

Los integrantes residían en diferentes zonas urbanas y pertenecían a un colegio privado que se acogía al trabajo por proyectos en todas las etapas educativas. Los participantes no fueron elegidos de manera aleatoria para cada una de las condiciones experimentales, ni las variables independientes fueron manipuladas por el investigador. Para la participación de los alumnos se solicitó del consentimiento informado familiar, dónde se explicaba en qué consistía la intervención. La investigación respetó los postulados de la Declaración de Helsinki de 2013, y recibió la aprobación de la Comisión de Ética de la Universidad Politécnica de Madrid (once de enero de dos mil dieciocho).

### *Instrumentos*

Se emplearon dos cuestionarios, el primero midió las habilidades de la IE, por medio de la Escala de Meta conocimiento sobre Estados Emocionales TMMS-24 *Trait Meta-Mood Scale* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), registra tres dimensiones: la atención a los propios sentimientos (pienso en mi estado de ánimo constantemente), claridad emocional (frecuentemente me equivoco con mis sentimientos) y reparación de las propias emociones (aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista) y consta de 24 ítems expuestos en un formato tipo Likert de 5 puntos (1=nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4= muy de acuerdo y 5= totalmente de acuerdo).

Para evaluar los canales de desarrollo, se aplicó el cuestionario canales de desarrollo (Mosston y Ashworth, 2002). Este instrumento proporcionó la evaluación de los diferentes canales tras la intervención, estos canales son: cognitivo (ítem 1), social (ítem 2), física (ítem 3), y emocional (ítem 4), se realiza mediante la marcación de los números del 1 al 7 que mejor reflejen los sentimientos.

### *Procedimiento*

Se solicitó la cooperación en el estudio al docente que impartía las clases de Educación Física. La práctica de la unidad didáctica de mindfulness y biodanza en actividades artístico expresivas con dos diferentes estilos de enseñanza: mando directo (MD) y resolución de problemas (RP), se comenzó en enero de 2018, en itinerario lectivo, realizando las cuatro sesiones, una sesión por semana (dos sesiones de MD y dos sesiones de RP) con los grupos escolares 1º y 2º de enseñanza secundaria implantados por el centro.

El equipo de investigadores estuvo formado por dos licenciados especialistas en educación física, entrenados para el desarrollo y observación de las sesiones, así como en la administración y resolución de las posibles dudas de los cuestionarios de inteligencia emocional y de los canales de desarrollo. Se les explicó detenidamente en clase.

Las sesiones que se realizaron en cada sesión, se diferenciaron de forma precisa y clara del estilo de enseñanza siguiendo la propuesta de Mosston (1978).

El grupo 1 realizó primeramente la intervención didáctica con el estilo de enseñanza con dos sesiones de MD-RP y el grupo 2 comenzó las dos primeras sesiones propuestas de RP-MD, el estudio al ser cruzado, una vez finalizado las dos primeras sesiones en cada grupo, se intercambiaron las sesiones.

Los cuestionarios del estudio fueron administrados en diferentes jornadas lectivas. Primeramente, se realizó un pre-test y pos-test del cuestionario TMMS-24 *Trait Meta-Mood Scale* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), para evaluar antes y después de la unidad didáctica la habilidad emocional de los alumnos.

Para evaluar los canales de desarrollo propuestos por Mosston y Ashworth (2002) en función de los estilos de enseñanza utilizados, se administró dos veces el cuestionario. La primera evaluación se realizó al terminar las dos primeras sesiones en los dos grupos, y la segunda evaluación se realizó al finalizar la unidad didáctica.

### Análisis estadístico de los datos

Se realizó un análisis descriptivo mediante el cálculo de la media y la desviación típica. El análisis de normalidad se realizó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Las variables no presentaron una distribución normal, por lo que se utilizaron estadísticos no paramétricos para el análisis de las variables.

Para examinar las diferencias entre las dimensiones de la IE (atención, claridad y reparación de las emociones) y los canales de desarrollo (cognitivo, social, físico y emocional) producidas por la aplicación de los dos estilos de enseñanza MD y RP en la toma pre-test y post-test de ambos grupos, se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas con cada uno de los grupos.

Se realizó un Rho de Spearman ( $\rho$ ), para analizar las diferentes variables de los componentes tanto de los canales de desarrollo: canales cognitivo, social, físico y emocional, como de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones con la toma pre-test y post-test para posteriormente analizar las diferencias entre ellas, según los estilos de enseñanza utilizado en los grupos. El nivel de significación se estableció en el 5% ( $p < .05$ ). Se utilizó el Software SPSS versión 24 para el tratamiento estadístico de los datos.

## Resultados

La Tabla 1, muestra el análisis descriptivo de las variables en la toma pre-test y post-test de ambos grupos. Se observó que los alumnos presentaron mejores resultados en las siguientes variables en el post-test en inteligencia emocional: atención emocional (Mdn= 3.25), claridad emocional (Mdn= 3.50) y reparación de emociones (Mdn= 3.37), que en el pre-test (Mdn= 3.18; Mdn= 3.43; Mdn=3.37, respectivamente). Además, existen diferencias significativas en claridad

emocional y reparación de emociones ( $p < .05$ ), como se observa en la Tabla 2. Por otro lado, el alumnado presenta mejores resultados en el post-test en cuanto al canal de desarrollo: canal cognitivo (Mdn= 4.83), que el pre-test (Mdn= 4.33). Existiendo diferencias significativas en el canal cognitivo, como se observa en la Tabla 2.

La prueba de Wilcoxon (Tabla 2), detectó para ambos grupos diferencias significativas en las variables claridad emocional ( $Z=2.63$ ;  $\rho = 0.008$ ) reparación de las emociones ( $Z=2.43$ ;  $\rho = 0.015$ ) y el canal cognitivo ( $Z=2.66$ ;  $\rho = 0.008$ ).

La Tabla 3 muestra que el grupo 2 presentó mejores resultados que el grupo 1 en el post-test en las variables de inteligencia emocional: claridad emocional (Mdn= 3.50,  $p < .05$ ), y reparación de emociones (Mdn= 3.50,  $p < .05$ ) que en el pre-test (Mdn= 3.48; Mdn=3.25, respectivamente).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las variables en la toma pre-test y post-test.

Variables items	Estadísticos Pre test (N=80)			Estadísticos Post test (N=80)		
	M	Mdn	DT	M	Mdn	DT
<i>IE</i>						
Atención (AE)	3.2	3.18	0.9	3.1	3.25	0.6
Claridad (CE)	3.2	3.43	0.8	3.4	3.50	0.6
Reparación (RE)	3.3	3.33	0.7	3.4	3.37	0.7
<i>CD</i>						
Cognitivo	4.4	4.33	1.2	5.0	4.83	1.8
Social	4.7	4.66	2.0	1.1	4.66	1.1
Físico	4.8	4.58	2.0	2.1	4.50	2.2
Emocional	4.8	4.66	2.0	2.8	4.66	0.6

Fuente: elaboración propia. Nota: M (media), Mdn (mediana), DT (desviación típica), inteligencia emocional (IE), atención emocional (AE), claridad emocional (CE), reparación de las emociones (RE), canal de desarrollo (CD).

Tabla 2.

Wilcoxon de la toma pre-test y la toma post-test de inteligencia emocional y canales de desarrollo.

Grupos 1 y 2

Variables	Wilcoxon (N=80)	$\rho$ (N=80)	Variables	Wilcoxon (N=80)	$\rho$ (N=80)
AE	.23	0.81	Cognitivo	2.66	.00
CE	2.63	0.00	Social	.24	.45
RE	2.43	0.01	Físico	.37	.87
			Emocional	.09	.76

Fuente: elaboración propia. Nota: atención emocional (AE), claridad emocional (CE), reparación de las emociones (RE), valor significativo (?).

Tabla 3.

Wilcoxon de la toma pre-test y la toma post-test de inteligencia emocional con los estilos de enseñanza.

Variables	Tipo	MD-RP Grupo 1 (N=44)		RP-MD Grupo 2 (N=37)		Wilcoxon		$\rho$ valor	
		Mdn	Mdn	MD- RP	RP- MD	MD-RP	RP- MD		
AE	Pre test	2.93	3.56	-.46	-0.91	0.63	0.36		
	Post test	2.82	3.50						
CE	Pre test	3.43	3.48	-1.77	-2.09	.07	.03		
	Post test	3.50	3.50						
RE	Pre test	3.37	3.25	.00	-3.75	1.00	.00		
	Post test	3.12	3.50						

Fuente: elaboración propia. Nota: Mdn (mediana), atención emocional (AE), claridad emocional (CE), reparación de las emociones (RE), mando directo (MD), resolución de problemas (RP), valor significativo ( $p$ ).

La Tabla 4 señala que el grupo 2 presentó mejores resultados en el post test en las variables canales de desarrollo (Mdn= 4.83,  $p < .05$ ) que el grupo 1 (Mdn= 4.66) en el pre-test (Mdn= 4.33; Mdn= 4.50, respectivamente).

Los alumnos presentaron, una correlación positiva (Tabla 5) en el post-test en la atención emocional y la claridad emocional ( $\rho = .47$ ,  $p = .00$ ), y la atención emocional y las reparaciones ( $\rho = .45$ ,  $p = .00$ ), que en

Tabla 4. Wilcoxon de la toma pre-test y la toma post-test con los canales de desarrollo con los estilos de enseñanza.

Variables	Tipo	MD-RP Grupo 1	RP-MD Grupo 2	Wilcoxon		ρ valor	
		(N=44)	(N=37)	MD-RP	RP-MD		
Cognitivo	Pre test	4.33	4.50	-1.46	-2.66	0.14	.00
	Post test	4.66	4.83				
Social	Pre test	4.50	4.66	-.24	-0.84	.08	.37
	Post test	4.50	4.66				
Físico	Pre test	4.66	4.50	-.37	-0.22	.07	.81
	Post test	4.50	4.50				
Emocional	Pre test	4.66	4.50	-.09	-0.56	.09	.50
	Post test	4.50	4.70				

Fuente: elaboración propia. Nota: Mdn (mediana), mando directo (MD), resolución de problemas (RP), valor significativo (p).

Tabla 5. Correlación de Rho de Spearman (?) de la toma pre-test y la toma post-test del grupo 1 entre las variables de Inteligencia Emocional.

Grupo 2 MD-RP (N=44-40)					
Variables	Tipo	Atención	Claridad	Reparación	
Atención emocional	Pre tests	1.00	.422**	.274	ρ
		.	.004	.072	SIG
Post tests		1.00	.477**	.450**	ρ
		.	.002	.004	SIG
Claridad emocional	Pre tests	.422**	1.00	.616**	?
		.004	.	.000	SIG
Post tests		.477**	1.00	.212	ρ
		.002	.	.189	SIG
Reparación de las emociones	Pre tests	.274	.616**	1.00	ρ
		.072	.000	.	SIG
Post tests		.450**	.212	1.00	ρ
		.004	.189	.	SIG

Nota. Valor correlación (ρ), valor significativo SIG (p). \*\* p<0,01; \*p<0,05.

Tabla 6. Correlación de Rho de Spearman (?) de la toma pre-test y la toma post-test del grupo 1 entre las variables de canales de desarrollo.

Grupo 2 MD-RP (N=36-37)					
Variables	Tipo	Atención	Claridad	Reparación	
Atención emocional	Pre tests	1.00	.458**	.564**	ρ
		.	.005	.000	SIG
Post tests		1.00	.576**	.491**	ρ
		.	.000	.002	SIG
Claridad emocional	Pre tests	.458**	1.00	.763**	ρ
		.005	.	.000	SIG
Post tests		.576**	1.00	.514**	ρ
		.000	.	.001	SIG
Reparación de las emociones	Pre tests	.564**	.763**	1.00	ρ
		.000	.000	.	SIG
Post tests		.491**	.514**	1.00	ρ
		.002	.001	.	SIG

Nota. Mando directo (MD), resolución de problemas (RP), valor correlación (?), valor significativo SIG (p). \*\* p<0,01; \*p<0,05

Tabla 7. Correlación Rho de Spearman de la toma pre-test y la toma post-test del grupo 1 entre las variables del canal de desarrollo y los estilos de enseñanza.

Grupo 1. MD-RP (N=44-40)						
Variables	Tipo	Cognitivo	Social	Físico	Emocional	
Cognitivo	Pre tests	1.00	.289	.394*	.216	ρ
		.	.071	.011	.181	SIG
Post tests		1.00	.508**	.394*	.182	ρ
		.	.001	.013	.255	SIG
Social	Pre tests	.289	1.00	.303	.305	ρ
		.071	.	.057	.059	SIG
Post tests		.508**	1.00	.539**	.455**	?
		.001	.	.000	.003	SIG
Físico	Pre tests	.394*	.303	1.00	.293	ρ
		.011	.057	.	.067	SIG
Post tests		.394*	.539**	1.00	.546**	ρ
		.013	.000	.	.000	SIG
Emocional	Pre tests	.216	.305	.293	1.00	ρ
		.181	.059	.067	.	SIG
Post tests		.182	.455**	.546**	1.00	ρ
		.255	.003	.000	.	SIG

Nota. Mando directo (MD), resolución de problemas (RP), valor correlación (ρ), valor significativo SIG (p). \*\* p<0,01; \*p<0,05.

el pre-test (ρ = .42; ρ = .27, respectivamente). También se observó (Tabla 5) una correlación positiva en el pre-test en claridad emocional y reparación de emociones (ρ = .61; p = .00), además, es interesante puntualizar que en el post-test disminuye, existe dicha

correlación y además no es estadísticamente significativa en cuanto a la claridad emocional y las reparaciones de las emociones (ρ = .21).

En la Tabla 6 se observa que los alumnos del grupo 2, presentaron una correlación positiva en el post-test en las dimensiones atención emocional y la claridad emocional (ρ = .47), y la atención emocional y las reparaciones (ρ = .45), que en el pre-test (ρ = .42; ρ = .27, respectivamente). Se observó, diferencias significativas en claridad emocional y reparación de emociones (p<.05). También, se observó una correlación positiva en el pre-test en atención emocional y reparación de emociones (ρ = .56; p = .00). Mencionar que en el post-test disminuye, existe dicha correlación y además no es estadísticamente significativa en cuanto a la atención emocional y las reparaciones de las emociones (ρ = .49).

La Tabla 7 muestra que los alumnos del grupo 1 presentaron una correlación positiva en el post-test en cuanto al canal cognitivo y social (ρ= .50; p < .05), que en el pre-test (ρ = .28; p < .05).

En el post-test del canal social y físico (ρ = .53; p < .05), y el canal social y emocional (ρ= .45; p < .05), que en el pre-test (ρ = .30; ρ = .30, respectivamente), para finalizar, también presentaron una correlación positiva en el post-test en el canal físico y emocional (ρ = .54; p < .05), que en el pre-test (ρ = .29; p < .05).

Par concluir, como se observa en la Tabla 8, los alumnos del grupo 2 presentaron correlaciones positivas en el post-test en cuanto al canal cognitivo y social (ρ = .74; p < .05), que en el pre-test (ρ = .53; p < .05), también en el canal social y físico (ρ = .53; p < .05), y emocional (ρ = .35; p < .05), que en el pre-test (ρ = .26; ρ= .04, respectivamente; p < .05). Y por último, en el post-test del canal emocional y físico (ρ = .42; p < .05), que en el pre-test (ρ= .30; p < .05).

Tabla 8. Correlación Rho de Spearman de la toma pre-test y la toma post-test del grupo 2 entre las variables del canal de desarrollo y los estilos de enseñanza.

Grupo 2. MD-RP (N=36-37)						
Variables	Tipo	Cognitivo	Social	Físico	Emocional	
Cognitivo	Pre tests	1.00	.539**	.411**	.356*	ρ
		.	.000	.009	.026	SIG
Post tests		1.00	.748**	.325	.296	ρ
		.	.000	.053	.080	SIG
Social	Pre tests	.539**	1.00	.262	.046	ρ
		.000	.	.107	.779	SIG
Post tests		.748**	1.00	.533**	.358*	ρ
		.000	.	.001	.032	SIG
Físico	Pre tests	.411**	.262	1.00	.301	ρ
		.009	.107	.	.063	SIG
Post tests		1.00	.422*	1.00	.422*	ρ
		.	.010	.	.010	SIG
Emocional	Pre tests	.356*	.046	.301	1.00	ρ
		.026	.779	.063	.	SIG
Post tests		.296	.358*	.422*	1.00	ρ
		.080	.032	.010	.	SIG

Nota. Mando directo (MD), resolución de problemas (RP), valor correlación (ρ), valor significativo SIG (p). \*\* p<0,01; \*p<0,05.

## Discusión

El presente estudio analizó 86 escolares de once a catorce años de edad, con la intervención de una unidad didáctica de mindfulness y biodanza, con el objetivo de verificar la mejora de la IE y los canales de desarrollo, en función del estilo de enseñanza empleado: MD-RP, atribuyendo las herramientas para evaluar las dimensiones de la IE como los distintos canales de desarrollo. En relación al análisis, con la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas para ambos grupos, se observaron mejores resultados tras la intervención a través del cuestionario de TMMS-24 *Trait Meta-Mood Scale*. Estados Emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos, 2004), siendo mejores los resultados de los escolares del grupo 2 en relación al grupo 1.

Podemos afirmar por tanto, los alumnos del grupo 2 (RP-MD) que recibieron el modelo de enseñanza de RP antes que el MD mejoró más, y aumentaron las habilidades de percibir, sentir y expresar los sentimientos de forma apropiada, comprender bien los estados emocionales y ser capaces de regularlos adecuadamente respecto al grupo 1. Estos hallazgos son congruentes, con otros resultados analizados en otras investigaciones (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), corroboran que la habilidad en gestionar las emociones influyen sobre los estados de salud mental de los alumnos, afectando a las habilidades interpersonales y sociales.

Además, se ajusta con la aportación por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que aseguran la integración de las habilidades de la IE como componente integrador de un mayor bienestar emocional y psicológico en los alumnos.

En este sentido, el estudio de Buenrostro, Valdez, Soltero, Nava y García (2012), observó que la IE en cuanto a percepción y regulación de las emociones y de las variables de observación externa, como el manejo de las emociones, relación interpersonal, adaptabilidad e inteligencia global se relacionaba con la capacidad de gestionar problemas. En ambos estudios, resalta el mismo cambio significativo en claridad y reparación de las emociones.

En relación al análisis de las variables de los canales de desarrollo propuesto por Mosston y Ashworth (2002), los resultados de este estudio confirman la existencia de diferencias significativas en el canal cognitivo, tal y como se expone en la teoría del espectro propuesto por Mosston (1978) en función a los canales que más se desarrollan conforme el estilo de enseñanza empleado. Siguiendo en esta línea, se contempla una mayor

puntuación en el canal cognitivo en aquellos alumnos que comenzaron con el estilo de enseñanza RP. Teoría muy relacionada con la que expone Delgado Noguera (1991), afirma que los estilos cognitivos estimulan el aprendizaje de carácter activo y significativo, estimulan la creatividad a través de la experimentación, incluyen la observación y la indagación motriz, lo que contribuye a la propia toma de decisiones.

En la presente intervención, se observó en los componentes de la inteligencia emocional, una mejora en la claridad de las emociones para ambos grupos, y para el grupo 2 un aumento en la dimensión reparación de las emociones, estos datos, acompañan a las aportaciones de Delgado (1991) y la teoría del espectro de Mosston (1978), mencionan que los alumnos ofrecen un mayor aumento en la capacidad de gestionar correctamente los estados emocionales.

Respecto a la correlación de Rho de Spearman entre los canales de desarrollo en los grupos, al finalizar la intervención, se observó un aumento en las correlaciones en ambos, lo cual nos ayuda a contrastar el enfoque de Feldman (2018), en la que demuestra que las emociones se construyen en el instante, a través de sistemas centrales que interactúan en todo el cerebro, debido a las experiencias aprendidas durante la vida. En la intervención realizada, los alumnos exteriorizaron las emociones mediante el movimiento, música, danza y meditación. Produciéndose reacciones fisiológicas (incremento de la temperatura, pulsaciones y respiración), que se asocian a las emociones (alegría, ira, miedo, sorpresa tristeza y asco).

La observación y la toma de consciencia de la expresión del cuerpo ante una emoción, ayuda a conocerse y a autoregularse mejor. Autores como Bisquerra (2008), enfatiza que los componentes de una emoción son cognitiva, conductual y neurofisiológica (hipertensión, sequedad bucal, rubor, taquicardia, sudoración, etc.), estas respuestas involuntarias, que pueden derivar en problemas de salud, podrían ser revertidas y prevenirlas mediante la práctica de habilidades de gestión emocional y relajación. Enmarcada en el marco de la educación emocional y entendida como un factor destacable de la educación para la salud.

Para el diseño de la unidad didáctica se ha considerado a Bisquerra (2008), en la que destaca posibilitar una metodología innovadora que acompañe al desarrollo personal, ofreciendo numerosos beneficios cognitivos, físicos, emocionales y sociales, que presenta la habilidad de la biodanza y mindfulness en su práctica.

El empleo de la biodanza en la intervención como herramienta para fomentar la expresividad, la creatividad y experimentar sus propias vivencias de forma implícita, para el desarrollo de la inteligencia emocional y los canales de desarrollo, influye positivamente en el proceso de psicoterapia. En este sentido, este estudio acompaña a las aportaciones realizadas por Castro (1996), la biodanza integra los idiomas universales (danza, música, y poesía) para la unión del alma, cuerpo, la mente y la emoción, para mejorar las habilidades emocionales, sentimientos y la autoestima. Los mecanismos de defensa de los alumnos disminuyeron y se reforzaron las emociones positivas entre los iguales. La creatividad permite reconstruir y reparar esquemas anteriores realizados, favorece el diálogo, fortalece las relaciones interpersonales y con los miembros del grupo. Estudios como los de Toro (2002), en el que matiza como las personas son relacionales y han de cuidar el entorno y vivir en grupo. La biodanza aporta vínculos nutritivos y ayuda a desarrollar sentimientos de agradecimiento y bien estar. Esta aportación, se relaciona con los resultados obtenidos en esta intervención, el canal social, es uno de los canales de más correlación observada al finalizar la intervención en ambos grupos respecto a los canales cognitivo, físico y emocional, siendo mayor en el grupo 2. En la que se produce una mejora en la interacción y desarrollo de los escolares en sociedad.

En conclusión, los resultados de este estudio muestran que el empleo del método inductivo: resolución de problemas, mejora las capacidades en los sujetos en las habilidades de inteligencia emocional y canales de desarrollo, respecto al método deductivo: mando directo. Se ha comprobado que el estilo de enseñanza cognitivo empleado: resolución de problemas, es el que más ayuda al desarrollo del individuo, acentuando el canal emocional como medio vital para alcanzar la fase enseñanza-aprendizaje del individuo independiente propuesto por Mosston (1978). El escolar, al involucrarse en su particular aprendizaje, alcanza mayor autonomía emocional, incorporando cualidades que se vinculan con la propia autogestión, en las que descubrimos entre otras, la competencia crítica, responsabilidad, autoestima, resiliencia, automotivación y eficacia emocional. Lo que suscita a programar unidades didácticas orientadas a este objetivo, pudiendo reportar resultados de gran interés a nivel educativo, cognitivo, emocional, físico y social.

## Referencias

- Aguilera, E. (2007). *Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial*. (Tesis de doctorado). Instituto Superior Pedagógico «José de la Luz y Caballero», Holguín.
- Aguilera, E., & Ortiz, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(3). Recuperado de [http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lr\\_4\\_articulo\\_2.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lr_4_articulo_2.pdf)
- Altamirano, C., Castillo, E., & Rodríguez, I. (2021). Biodanza: revisión sistemática sobre los beneficios de una práctica emergente en la promoción de la salud y el bienestar. *Retos*, 39, 844-848
- Ashworth, S. (1992). The Spectrum and teacher education. *Journal of Physical Education Recreation, and Dance*, 63(1), 32-35. Recuperado de [http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Ashworth\\_1992.pdf](http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Ashworth_1992.pdf)
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- BOCM (2015). *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://www.bocm.es/>
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, R., & García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/20/020\\_Buenrostro.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/20/020_Buenrostro.pdf)
- Cardaciotto, A. (2005). *Assessing mindfulness: The development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance*. (Tesis Doctoral no publicada). Presentada en la Universidad de Drexel.
- Castro, M. (1996). *Influencia de biodanza en el proceso terapéutico*. (Tesis inédita). Universidad San Carlos de Guatemala. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/37293058/LA-BIODANZA-COMO-PRACTICA-CORPORAL>
- Chan, J.T., & Mallett, C.J. (2011). *The value of emotional intelligence for high performance coaching*. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(3), 315-328. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1260/1747-9541.6.3.315>
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en E.E*. Granada: ICE.
- Delgado Noguera, M.A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *Retos*, 28, 240-247. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35532>
- Delgado, J. C. (2009). *Correlatos psicofisiológicos de Mindfulness y la preocupación. Eficacia de un entrenamiento en habilidades mindfulness* (Tesis doctoral). Editorial de la Universidad de Granada.
- Departamento Científico Institucional Biocentric Foundation. (2008). *Escuela de Biodanza de Rolando Toro*. Recuperado de <https://biodanza.org/es/ibf/international-biocentric-foundation>

- Espada, M., & Calero, J. C. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 65-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3907255>
- Espada, M., Fernández, M., & Calero, J. C. (2019). Validación de la versión española del Cuestionario de uso y percepción del espectro de estilos de enseñanza en educación física. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 271-285.
- Feldman, L. (2018). *La vida secreta del cerebro. Como se construye las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF25inteligencia\\_emocional\\_en\\_el\\_alumnado.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF25inteligencia_emocional_en_el_alumnado.pdf)
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi: 10.2466/PRO.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 421-436. Recuperado de [https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school\\_context.pdf](https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school_context.pdf)
- Fernández, G., & Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Fernández, M. & Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos*, 31, 69-75.
- Franco, C., Mañas, I., & Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista Educación inclusiva*, 2(3), 11-33. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/4-1.pdf>
- Franco, C., & Mañas, I. (2011). Reducción de los niveles de estrés docente y de los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en meditación. *Cínica y salud*, 22(2), 121-137.
- Gardner, H. (2016). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (6º ed.). Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, A. (2014). Mindfulness (atención plena o conciencia plena). Guía para educadores. Recuperado de [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17747/MINDFULNESS\\_alaznegonzalez.pdf?sequence=1](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17747/MINDFULNESS_alaznegonzalez.pdf?sequence=1)
- Isaza, L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación superior. *Revista Encuentros*, 12(2), 25-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Kabat, J. (1990). *Full Catastrophe Living*. New York: Delta.
- Matthieu, R., Lutz, A., & Davidson, R. (2015). En el cerebro del meditador. *Revista Investigación y Ciencia*, 460(18-25). Recuperado de <http://blog.healthenergycoaching.com/wp-content/uploads/2017/02/Neurociencia-de-la-Meditacion.pdf>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Monfort, M. (2015). La creatividad en la expresión corporal. Un estudio de casos en educación secundaria. *Educación Física y Deportes*, 122(4), 28-35. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1708>
- Montávez, M. (2011). *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 la educación primaria de la ciudad de Córdoba*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza en la Educación Física. Del comando al descubrimiento* (1º ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. (4º ed.). Barcelona: Hispano Europea.
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2761660>
- León, P., & González, I. (2017). Estudios y documentos efectos de la Biodanza sobre la efectividad y espontaneidad en niños. *Revista Española de Educación Física y deportes*. Recuperado de [file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/523-2025-1-PB.pdf](file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/523-2025-1-PB.pdf)
- OCM (2015). *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://www.bocm.es/>
- Padilla, C., & Coterón, J. (2013). ¿Podemos mejorar nuestra salud mental a través de la Danza?: una revisión sistemática. *Retos*, 24, 194-197.
- Ros, A. (2013). Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 105-112. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/37931>
- Shapiro, S., Warren, K., & Astin, J. (2008). *Toward the Integration of Meditation into Higher Education. A Review of Research*. Recuperado de <http://www.contemplativemind.org/files/MedandHigherEd.pdf>
- Silva, J. (1982). *Método Silva. El sistema Silva de meditación dinámica*. Serie de conferencias básicas. Instituto de Psicorientología. Buenos Aires.
- Varnon, D. (1991). Association for supervision and curriculum development's review of the Spectrum of Teaching Styles. *Educational Leadership*, 48(8), 83. (United States). Recuperado de [http://spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Varnon1991\\_Review.pdf](http://spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Varnon1991_Review.pdf)
- Toro, R. (2002). *Vil danza*. (1º ed.). Sao Paulo: Olavobras.
- Toro, R. (2008). *Biodanza*. Chile: Indigo Cuarto Propio.