

Arévalo-Baeza, M., Sotoca-Orgaz, P. & Guevara-Ágreda, A. Identificación de directrices para la desinhibición y la gestión de la vergüenza en Expresión Corporal. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 26(3), 393-417

Identificación de directrices para la desinhibición y la gestión de la vergüenza en Expresión Corporal

Identification of guidelines for disinhibition and management of shame in body expression

Identificação de orientações da desinibição e gestão da vergonha na dança expressão

Arévalo-Baeza, Marta¹, Sotoca-Orgaz, Pablo¹, Guevara-Ágreda, Aurora¹

¹*Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España*

RESUMEN

La dimensión expresiva del movimiento en entornos educativos puede suscitar vivencias emocionales complejas, como la vergüenza, que puede conllevar bloqueos, aislamiento o inhibición, conductas que limitan el desarrollo expresivo y artístico. Para disminuir su impacto sería necesario identificar pautas de intervención. Así, el objetivo del presente estudio fue encontrar directrices para favorecer la desinhibición y ayudar a la gestión de la vergüenza. Se utilizó la metodología Delphi, con dos rondas sucesivas de preguntas. Se contó con un panel experto de 30 participantes en la primera ronda y 28 en la segunda. El análisis de resultados combinó datos cualitativos y cuantitativos para la primera ronda y únicamente cuantitativos para la segunda. Los resultados mostraron un alto grado de acuerdo en numerosas directrices (n=50). Estos hallazgos aportan orientaciones prácticas a considerar al inicio de las propuestas de Expresión Corporal y justifican la necesidad de generar un clima de aula expresivo seguro.

Palabras clave: Clima expresivo seguro, educación física, emoción, método Delphi.

ABSTRACT

The expressive dimension of movement in educational settings can elicit complex emotional experiences, such as shame, which may lead to inhibition, isolation, or expressive blockages, thereby limiting artistic development. To reduce its impact, it is necessary to identify effective intervention guidelines. Accordingly, the aim of this study was to establish directives to foster disinhibition and support the management of shame. A Delphi methodology was employed, consisting of two successive rounds of questioning. An expert panel of 30 participants took part in the first round and 28 in the second. The analysis combined qualitative and quantitative data in the first round and relied exclusively on quantitative data in the second. The results revealed a high level of agreement across numerous guidelines (n = 50). These findings provide practical orientations to be considered at the outset of Body Expression proposals and highlight the need to create a safe expressive classroom climate.

Keywords: Safe expressive climate, Physical Education, emotion, Delphi method.

RESUMO

A dimensão expressiva do movimento em contextos educacionais pode evocar experiências emocionais complexas, como a vergonha, que pode gerar bloqueios, isolamento ou inibição, limitando o desenvolvimento expressivo e artístico dos alunos. Para reduzir o seu impacto, torna-se necessário identificar orientações de intervenção adequadas. Assim, o objetivo deste estudo foi estabelecer diretrizes para promover a desinibição e auxiliar na gestão da vergonha. Utilizou-se a metodologia Delphi, com duas rondas sucessivas de questionários. O painel de especialistas foi constituído por 30 participantes na primeira ronda e 28 na segunda. A análise dos resultados combinou dados qualitativos e quantitativos na primeira ronda e recorreu exclusivamente a dados quantitativos na segunda. Os resultados evidenciaram um elevado nível de concordância em diversas diretrizes de intervenção (n = 50). Estes achados fornecem orientações a considerar no início de propostas de Expressão Corporal e reforçam a necessidade de criar um clima seguro e favorável ao bem-estar emocional.

Palavras chave: Clima expressivo seguro, Educação Física, emoção, método Delphi.

INTRODUCCIÓN

La Expresión Corporal (en adelante, EC) es una manifestación humana y también un ámbito disciplinar que estudia el cuerpo y su motricidad desde dimensiones expresivas, comunicativas, creativas y artísticas (Romero-Martín y Caballero-Julia, 2022). El lenguaje corporal en el que se asienta permite trabajar la conciencia del propio cuerpo y, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad para percibir, conocer, expresar e interpretar el mundo emocional propio. Esta disciplina se aborda desde perspectivas artísticas, psicológicas, educativas o terapéuticas (Ruano et al., 2006). En el ámbito educativo, la EC se incluye en el currículum de Educación Física (en adelante, EF), conectada especialmente desde las manifestaciones de la motricidad, la salud integral y la regulación emocional, garantizando así una atención a la dimensión expresiva del movimiento desde la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Secundaria (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo; Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo).

En contextos educativos, las propuestas de EC pueden suscitar emociones desagradables como la vergüenza, acompañada de otras como el miedo o la tristeza (Canales-Lacruz et al., 2013; Torrents et al., 2011). La vergüenza es una emoción que surge al evaluar si nuestras acciones, pensamientos o sentimientos se perciben como éxito o fallo según expectativas propias y ajenas (Nielsen et al., 2024). Esta emoción, vinculada a una percepción negativa del “yo”, suele ir acompañada del miedo al juicio, la desaprobación o rechazo de la comunidad, especialmente si se ha cometido un error (Conroy, 2004; Tangney et al., 1996). Los comportamientos pueden ser disfuncionales, especialmente si la vergüenza se encuentra desajustada o en exceso, ya que puede generar bloqueos, aislamiento, huida e inhibición. Sin embargo, a pesar de ello, también tienen una función adaptativa, ya que permite a la persona reconocer acciones inadecuadas en un contexto concreto (Barret, 1995).

Emociones como la vergüenza se activan con intensidad cuando la conducta percibida entra en conflicto con los propios estándares internos, generando autocorrección y aumento de la inhibición. Tal como muestran Fourie et al. (2012), la contradicción entre la autoimagen y el feedback recibido puede desencadenar una autoconciencia negativa, lo que sugiere que la desinhibición solo es posible cuando se reducen estas evaluaciones amenazantes y se favorece un contexto seguro y libre de juicio. En esta línea, la revisión sistemática de Singh y Bhushan (2025) subraya que las emociones autoconscientes como la vergüenza dependen de procesos de autoevaluación y vigilancia social que incrementan la inhibición, ya que activan respuestas fisiológicas y cognitivas orientadas a proteger la imagen personal. Su elevada sensibilidad a la evaluación externa explica su impacto directo sobre la espontaneidad y la disposición a exponerse corporalmente. Así, la desinhibición puede definirse como un proceso progresivo de reducción de las barreras emocionales, sociales y cognitivas que pueden limitar la participación espontánea, permitiendo al alumnado exponerse con mayor seguridad, autenticidad y disponibilidad expresiva. Este proceso no supone la ausencia de vergüenza, sino su gestión ajustada mediante estrategias que disminuyan la

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

autoobservación amenazante, desplacen el foco de atención hacia la tarea y el grupo, y favorezcan un clima relacional seguro y de confianza. En esta línea, Canales-Lacruz y Arizcuren-Balsco (2019), mostraron que la interacción visual y táctil inicial puede inhibir el compromiso expresivo, mientras que el uso de consignas metafóricas, la progresión metodológica y la codificación gestual facilitan la espontaneidad y el movimiento singular, subrayando que la desinhibición es tanto una condición de posibilidad como un resultado de la intervención didáctica que el profesorado diseña y pone en práctica.

En el ámbito de EC, donde la utilización del lenguaje corporal implica exponer el “yo” hacia el exterior, la vergüenza tiende a intensificarse, limitando la capacidad del alumnado para disfrutar todo el potencial expresivo que esta disciplina ofrece (Ávila, 2020; Coterón y Sánchez, 2010). Hallazgos similares se han descrito en otros ámbitos no expresivos de la Educación Física, donde tareas corporales con contacto o exposición generan miedo y vergüenza, afectando negativamente a la participación del alumnado (Salgado-López & Sánchez-Molina, 2021). Estas evidencias refuerzan que la vergüenza constituye un componente transversal en situaciones educativas donde el cuerpo se convierte en objeto de observación social, subrayando la importancia de diseñar propuestas didácticas que favorezcan la seguridad emocional y la disponibilidad del alumnado.

Resulta necesario crear un entorno que favorezca la participación libre y sin autolimitaciones, conocido en la investigación educativa como clima de clase, el cual es un factor clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se pone énfasis en prácticas como brindar apoyo, el contacto personalizado, dar voz al alumnado y otras estrategias socioemocionales (Evans et al., 2009). Específicamente en la EC, el profesorado debe favorecer la creación de un clima expresivo seguro (Arévalo, 2022) o como designa Ávila (2020), una atmósfera favorecedora de confianza y creatividad, que propicie que cada persona se libere de inhibiciones y se manifieste con autenticidad. Sin embargo, se reconoce que la evidencia sobre cómo favorecer dicho entorno es escasa (Canales-Lacruz, 2006; Ruiz-Ranz et al., 2022) y no existe un consenso científico que guíe la práctica docente, propósito de este estudio.

Para esta investigación, se optó por emplear la metodología Delphi, a través de la cual se consulta a personas expertas para construir conocimiento sobre un ámbito con escasez de evidencia empírica (Falzarano & Pinto, 2013). Es una técnica de investigación que obtiene información a través de sucesivos cuestionarios elaborados a partir del análisis de las respuestas anteriores, con el objetivo de alcanzar un consenso temático, entendido no como acuerdo explícito entre personas expertas, sino como una convergencia de perspectivas individuales (Murry & Hammons, 1995).

El objetivo principal del estudio fue identificar aquellas directrices de actuación que pueden facilitar la desinhibición y contribuir a gestionar la vergüenza que emerge durante las prácticas expresivo-corporales. Los resultados obtenidos permitirán ofrecer un marco de referencia sobre el que futuros estudios podrán apoyarse y profundizar. Además, servirán como guía para que el profesorado diseñe y aplique eficazmente sesiones de EC que favorezcan el aprendizaje de su alumnado.

MATERIAL Y MÉTODOS

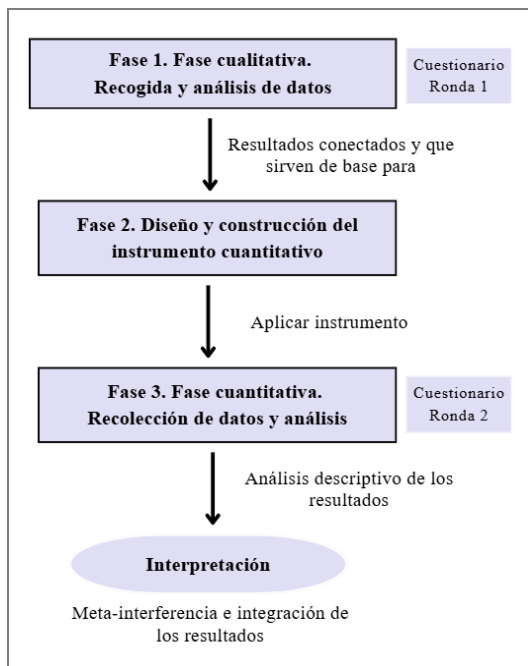
El estudio se articuló a partir de una estrategia descriptiva, de tipo selectivo no probabilístico (Ato et al., 2013), y se desarrolló mediante el método Delphi, con un panel de 30 personas expertas distribuidas en dos rondas de consulta. Atendiendo al empleo combinado de datos cualitativos y cuantitativos, se adoptó un enfoque de Mixed Methods (Creswell & Plano-Clark, 2017), específicamente un diseño mixto exploratorio secuencial, caracterizado por la primacía inicial de la información cualitativa como base para el desarrollo posterior del estudio. En una primera fase, los datos cualitativos permitieron explorar la problemática, identificar patrones relevantes y organizar los elementos conceptuales del fenómeno; a partir de este análisis, se diseñaron y operacionalizaron los ítems del instrumento aplicado en la fase cuantitativa. En una segunda fase, la información cuantitativa adquirió un papel

central al posibilitar la estimación del grado de consenso del panel experto mediante valores numéricos. Finalmente, los resultados cuantitativos fueron reinterpretados a la luz de los hallazgos cualitativos iniciales, completando así un proceso de integración secuencial e interpretativa que permitió una comprensión más profunda y coherente del fenómeno estudiado (véase Figura 1), conforme al planteamiento de Creswell y Plano-Clark (2017), según el cual los resultados cualitativos orientan y estructuran el desarrollo de la fase cuantitativa.

La validez del contenido se garantizó mediante la participación de un panel heterogéneo de 30 personas expertas, seleccionadas por experiencia y competencia mediante el Coeficiente de Competencia Experta (K). El método Delphi, desarrollado en dos rondas y revisado por el equipo investigador, permitió consensuar los ítems y asegurar su relevancia y claridad. Tras el análisis de contenido de la primera ronda, se incluyeron únicamente las categorizaciones sobre las que el equipo investigador alcanzó consenso, con el fin de reforzar la fiabilidad del proceso (López-de-Arana et al., 2020).

Figura 1

Diseño mixto exploratorio secuencial adaptado de Creswell y Plano-Clark (2017).



Participantes

Se realizó un muestreo intencional o de conveniencia en el que se seleccionaron a personas expertas atendiendo a criterios de inclusión y exclusión previamente definidos por el equipo investigador, y posteriormente se fortaleció el panel a partir de una autovaloración del nivel de competencia experta (Cabero-Almenara y Barroso-Osuna, 2013).

Los criterios de inclusión fueron:

- Imparten docencia o ejercen labor profesional en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y/o en la mención de Educación Física del Grado en Maestro en Educación Primaria, en la EF formal y en otros contextos educativos afines a la EC, como el arte dramático o la danza.
- Poseer conocimientos especializados en el área de EC, EF y enseñanza de las actividades expresivas.
- Al menos 5 años de experiencia práctica y/o investigadora en las áreas de EF, EC y/o enseñanza de actividades expresivas.

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

- Ser personas expertas de diferente género y entornos geográficos.

Con respecto a los criterios de exclusión, se consideró ejercer una labor profesional sobre la EC en el ámbito específicamente terapéutico, así como cualquier otro caso que no cumpliera con los criterios de inclusión.

En cuanto al tamaño del panel, no hay un consenso definitivo ya que depende de las características y contexto del estudio (Falzarano y Pinto, 2013). En el presente estudio se contó con un número elevado por dos razones: (1) compensar el posible abandono de participantes, y (2) garantizar la diversidad y variedad de perspectivas y enfoques.

Se contactó inicialmente con 36 personas expertas que cumplían los criterios. Del total de personas invitadas, aceptaron 30, de los cuales el 66.7% eran mujeres y el 33.3%, hombres. Con respecto a su ámbito de actuación profesional, el 66.7% desempeñaba su labor en la universidad; el 26.7% en centros educativos y el 6.6% en contextos de educación no formal. Por otro lado, el estudio se realizó a nivel nacional, abarcando un total de diez comunidades autónomas. Se conformó así un grupo heterogéneo que permitió obtener opiniones y enfoques variados que enriquecieran los resultados del estudio (véase Tabla 1). Finalmente, la tasa de respuesta fue del 100% (n=30) en la primera ronda y del 93.3% (n=28) en la segunda, reflejando una elevada participación. Para garantizar el anonimato de cada respuesta, se empleó la letra "E" (Experto/Experta) seguido del número correspondiente de cada panelista según la lista de anonimización establecida por el equipo investigador.

Tabla 1

Características del panel experto según género, ámbito de actuación y comunidad autónoma

EXPERTO/A	GÉNERO	ÁMBITO DE ACTUACIÓN	COMUNIDAD AUTÓNOMA
E1	Mujer	Universidad	Castilla y León
E2	Hombre	Centro Educativo	Madrid
E3	Mujer	Universidad	Madrid
E4	Mujer	Universidad	Castilla-La Mancha
E5	Mujer	Universidad	Aragón
E6	Hombre	Universidad	Galicia
E7	Hombre	No formal	Madrid
E8	Mujer	Universidad	País Vasco
E9	Hombre	Universidad	Madrid
E10	Mujer	Universidad	Madrid
E11	Mujer	Universidad	Andalucía
E12	Mujer	Universidad	Islas Baleares
E13	Mujer	Centro Educativo	Madrid
E14	Mujer	No formal	Castilla y León
E15	Mujer	Universidad	Cataluña
E16	Mujer	Universidad	Cataluña
E17	Hombre	Universidad	Castilla y León
E18	Mujer	Centro Educativo	Madrid
E19	Hombre	Universidad	Castilla y León
E20	Mujer	Universidad	Andalucía
E21	Mujer	Universidad	Madrid
E22	Mujer	Universidad	Aragón
E23	Hombre	Centro Educativo	Navarra
E24	Mujer	Universidad	Andalucía
E25	Hombre	Universidad	Andalucía
E26	Hombre	Centro Educativo	Navarra
E27	Mujer	Centro Educativo	Madrid
E28	Mujer	Centro Educativo	Madrid
E29	Mujer	Centro Educativo	Madrid
E30	Hombre	Universidad	Madrid

Para calcular la experticia de las personas seleccionadas se empleó el Coeficiente de Competencia Experta (K), siguiendo a Cabero-Almenara y Barroso-Osuna (2013). Los resultados de todos los parámetros obtenidos por cada miembro del panel se exponen en la Tabla 2.

Se evidenció un gran conocimiento de la EC, la educación y el clima de aula, pues la valoración del coeficiente de conocimiento (Kc) ($M=0.84$; $DE=0.30$) fue muy elevado. En cuanto al coeficiente de argumentación (Ka), el panel mostró tener una influencia alta de las fuentes de conocimiento ($M=0.93$; $DE=0.33$). Finalmente, siguiendo a García-Martínez et al. (2012), las calificaciones de K ($M=0.88$; $DE=0.31$) fueron elevadas, con 26 personas expertas con una competencia alta (entre 0.8 y 1.0) y cuatro con nivel medio (entre 0.5 y 0.8).

Tabla 2

Coeficiente de Competencia Experta (K) del comité de expertos del proyecto

EXPERTO/A	Kc	Ka	K
E1	0.7	0.9	0.8
E2	0.8	0.9	0.85
E3	0.9	0.9	0.9
E4	0.7	0.8	0.75
E5	0.8	0.9	0.85
E6	0.7	0.8	0.75
E7	0.7	1	0.85
E8	0.9	0.9	0.9
E9	0.7	0.8	0.75
E10	0.9	1	0.95
E11	0.9	1	0.95
E12	0.9	1	0.95
E13	0.9	1	0.95
E14	0.7	0.8	0.75
E15	1	1	1
E16	1	1	1
E17	1	1	1
E18	0.9	0.9	0.9
E19	0.9	1	0.95
E20	0.9	1	0.95
E21	0.9	1	0.95
E22	0.9	1	0.95
E23	0.8	0.9	0.85
E24	0.7	1	0.85
E25	0.8	0.9	0.85
E26	0.9	0.9	0.9
E27	0.8	1	0.9
E28	0.7	0.9	0.8
E29	0.8	0.9	0.85
E30	1	1	1
M	0.84	0.93	0.88
DE	0.30	0.33	0.31

Nota. Kc: coeficiente de conocimiento, Ka: coeficiente de argumentación, K: coeficiente de competencia experta, M: media, DE: desviación estándar.

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

Instrumentos

El estudio incorporó distintos cuestionarios en cada una de las rondas, diseñados de forma clara y accesible con el fin de favorecer la motivación del comité y asegurar una elevada tasa de respuesta. Aunque se contempló la posibilidad de llevar a cabo una tercera ronda en función del grado de acuerdo alcanzado en las dos primeras, el alto nivel de consenso obtenido hizo innecesaria su realización.

El cuestionario de la primera ronda se diseñó *ad hoc* y buscó recoger información para su posterior análisis y categorización. Se estructuró en dos preguntas cerradas y dos abiertas (Figura 2). Se optó por incluir las preguntas cerradas para introducir la temática abordada y para conocer el grado de importancia que los expertos daban al objeto de estudio usando una escala Likert de 0 (nada importante) a 4 (muy importante). Las dos últimas preguntas eran abiertas y recababan la opinión de las personas expertas sobre orientaciones de actuación sobre la inhibición, la desinhibición y la vergüenza en las propuestas expresivas.

Figura 2

Estructura del cuestionario de la primera ronda

CUESTIONARIO PRIMERA RONDA	
PREGUNTAS CERRADAS Valorar en una escala de 0 (nada importante) a 4 (muy importante)	
1	¿Cuánta importancia crees que tiene para el buen desempeño en Expresión Corporal que el alumnado pudiera disminuir la vergüenza que pueda sentir?
2	¿Cuánta importancia crees que tiene para el buen desempeño del alumnado en la Expresión Corporal que el docente cree un clima expresivo seguro y de confianza?
PREGUNTAS ABIERTAS Contestar un máximo de 10 elementos con una justificación	
3	En tu opinión, ¿cuáles son los elementos (factores, aspectos y condiciones) de INHIBICIÓN y BLOQUEO que pueden darse en el alumnado en las propuestas expresivas corporales?
4	En tu opinión, ¿cuáles son los elementos (pautas, consignas y directrices didácticas) de DESINHIBICIÓN y DESBLOQUEO que influyen en la disminución de la vergüenza y en un clima favorable de confianza y seguridad cuando se realizan propuestas expresivas corporales?

El cuestionario de la segunda ronda se elaboró a partir del análisis cualitativo de la información obtenida de las dos preguntas abiertas de la primera ronda, organizada en códigos, categorías y bloques temáticos. A partir de esta estructuración, se formularon nuevas preguntas cerradas vinculadas a cada una de las categorías identificadas. La valoración de cada ítem se realizó mediante una escala Likert de 1 (mínima importancia) a 5 (máxima importancia). El cuestionario fue diseñado utilizando la herramienta corporativa Microsoft Forms de la Universidad de Alcalá.

Procedimiento

Tras la selección del panel experto, se realizó un primer contacto por correo electrónico en el que se explicaron los objetivos del estudio y la metodología Delphi. A continuación, se elaboró un cuestionario inicial que fue sometido a una prueba piloto con cuatro expertos. Tras los ajustes pertinentes, se lanzó la primera ronda, que incluía el consentimiento informado, documento informativo sobre el diseño de la investigación (objetivos, duración, cuestionarios, plazos, carácter voluntario de la participación, etc.), además del primer cuestionario en formato Microsoft Excel y la autoevaluación del Coeficiente de Competencia Experta (K). Se estableció un plazo de un mes para su cumplimentación, con recordatorios a los 15 días y en los días previos al cierre. La aceptación se formalizó mediante firma digital al final del documento, confirmando la lectura de la información proporcionada.

Se garantizó el anonimato en la gestión de los datos mediante la asignación de códigos numéricos a las respuestas recibidas, evitando así una vinculación con su identidad. La información se almacenó en softwares con licencia del Departamento de Ciencias de la Educación y en repositorios corporativos de la Universidad de Alcalá, dotados de sus correspondientes sistemas de seguridad.

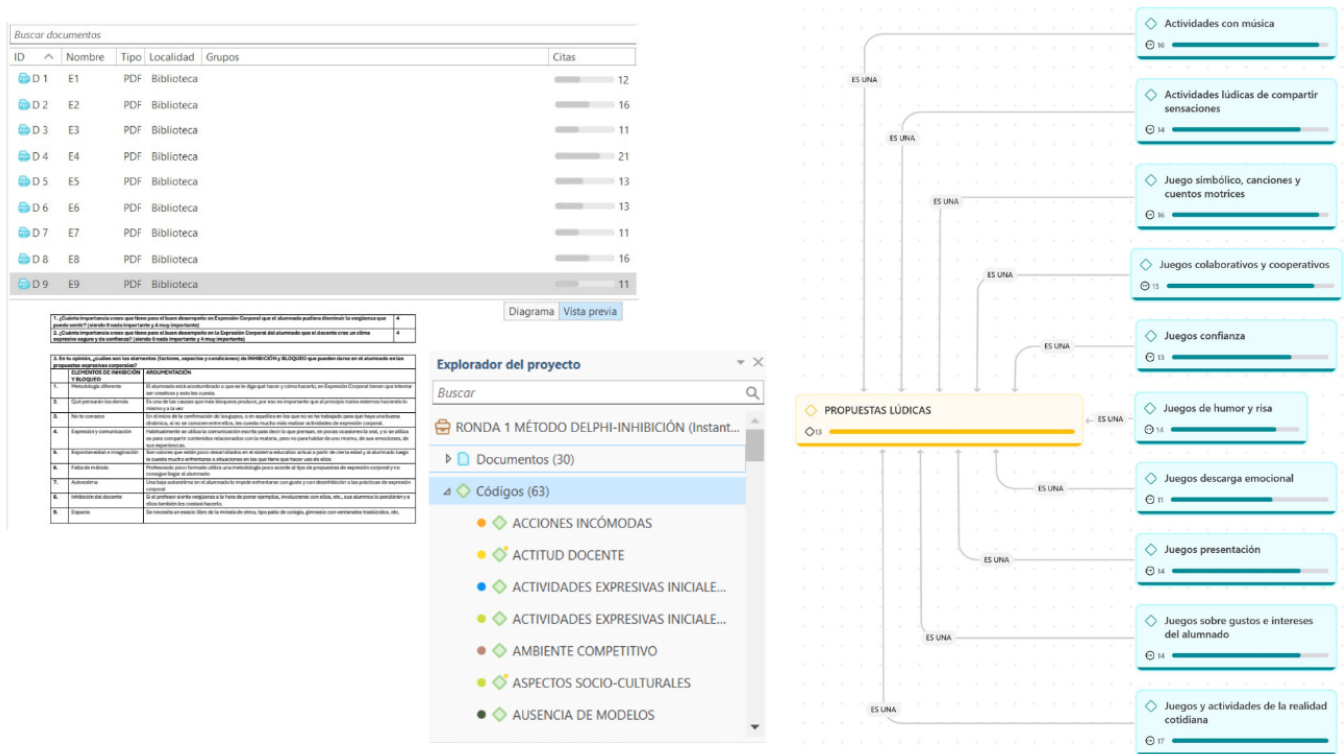
El cuestionario de la segunda ronda también fue validado mediante una nueva prueba piloto en condiciones equivalentes. Tras su optimización, se envió al panel a través de un enlace por correo electrónico, acompañado de un mensaje de agradecimiento por la participación previa. Se mantuvo un plazo de un mes para su respuesta, con recordatorios intermedios y finales. Una vez concluido el proceso, se llevó a cabo el análisis cuantitativo de los datos, su contraste con la literatura existente y la elaboración del informe final.

Análisis estadístico

En cuanto al análisis de datos, las respuestas abiertas de la primera ronda se examinaron mediante un análisis de contenido asistido por ATLAS.ti 25, empleándose herramientas de codificación, segmentación y redes semánticas para la organización y estructuración del corpus (ver ejemplo Figura 3). Este análisis de contenido se realizó de manera inductiva. En primer lugar, se llevó a cabo una lectura detallada de todas las respuestas, asignando 121 códigos iniciales que sintetizaban las ideas clave expresadas por las personas expertas. En una segunda revisión, estos códigos se compararon entre sí y se agruparon en 63 categorías, unificando aquellas que compartían un significado similar o describían una misma idea, y que constituirían las ofrecidas al comité para establecer el grado de consenso en la segunda ronda. Finalmente, las 50 categorías con el grado de consenso mínimo se agruparon en bloques temáticos, representando 10 grandes áreas de contenido en un nivel de abstracción superior.

Figura 3

Ejemplo de análisis de documentos con Atlas-ti25, codificación y red de códigos



Por otro lado, la Tabla 3 ejemplifica el proceso de operacionalización del sistema de análisis a partir del análisis de las respuestas que permitió identificar categorías como “actitud del docente” (n = 11) y “papel docente como guía/observador” (n = 6). A modo ilustrativo del ejemplo textual, se destacó la necesidad de una actitud desinhibida e implicada del profesorado, señalando un experto que debe «arriesgarse como docente a exponerse también ante el grupo con intervenciones expresivas (e incluso con pequeños fallos)» (E25). Asimismo, se subrayó la importancia

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

del acompañamiento durante las propuestas, como el ejemplo textual «dar respuestas a todas las cuestiones que surjan, así como sugerir y guiar en los procesos creativos» (E30).

Tabla 3

Ejemplo de operacionalización del sistema de análisis

CATEGORÍA	DEFINICIÓN OPERATIVA	CRITERIOS	FRECUENCIA	EJEMPLO TEXTUAL
Actitud del docente	Cómo el docente debe estar ante el grupo	Incluir menciones a seguridad, autenticidad y participación activa. Excluir referencias a planificación técnica.	11	[“Arriesgarse como docente a exponerse también ante el grupo con intervenciones expresivas (e incluso con pequeños fallos), que vean a los/as participantes un trabajo de ida y vuelta interactivo docente-discentes" (E25)]
Papel docente como guía/observador	Apoyo, ayuda, guía del docente en las clases	Incluir menciones al apoyo e individualización. Excluir referencias a evaluación.	6	[“Dar respuestas a todas las cuestiones que surjan, así como sugerir y guiar en los procesos creativos, dando oluciones a los problemas que l alumnado encuentre” (E30)]

Para garantizar la fiabilidad de las codificaciones, se realizó un procedimiento de doble codificación sobre el 30% del corpus correspondiente a la primera ronda. Dos miembros del equipo codificaron de manera independiente las mismas respuestas y posteriormente se compararon ambas codificaciones. El porcentaje de acuerdo intercodificadores alcanzado fue del 92%, un valor considerado adecuado para análisis cualitativos inductivos basados en unidades de significado y compatible con estándares metodológicos en estudios mixtos y de análisis de contenido (Anguera et al., 2018). Las discrepancias identificadas fueron revisadas en reuniones de consenso, permitiendo refinar los criterios de inclusión y exclusión de las categorías, ajustar los límites conceptuales del sistema categorial y consolidar la versión final empleada. Una vez estabilizado el sistema, un investigador completó la codificación del corpus restante siguiendo los criterios acordados.

Con respecto a los resultados cuantitativos de la segunda ronda donde se analizaba el grado de consenso de los expertos sobre las 63 categorías, agrupadas en 10 bloques temáticos, se analizaron mediante el software Jamovi (v. 2.7.6) en el que se emplearon parámetros de tendencia centrales (media, mediana) y de dispersión (desviación estándar y coeficiente de variación), para obtener información detallada de la distribución y variabilidad de las respuestas (véase Figura 4).

Figura 4

Ejemplo de parámetros estadísticos del Bloque 1 con Jamovi (v. 2.7.6).

Estadísticos BLOQUE 1

Descriptivas	1	2 (2)	3 (2)	4	5	6	7	8	9	10	11
N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Perdidos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Media	4.60714	4.07143	4.35714	3.57143	3.89286	4.32143	4.39286	4.78571	4.46429	3.82143	4.46429
Error est. media	0.13934	0.21778	0.17224	0.18848	0.21418	0.13660	0.19477	0.07897	0.16652	0.17857	0.15838
IC 95% de la media límite inferior	4.32124	3.62457	4.00373	3.18470	3.45341	4.04114	3.99323	4.62369	4.12260	3.45503	4.13931
IC 95% de la media límite superior	4.89305	4.51829	4.71055	3.95816	4.33231	4.60171	4.79249	4.94774	4.80597	4.18783	4.78926
Mediana	5.00000	4.00000	5.00000	3.50000	4.00000	4.00000	5.00000	5.00000	5.00000	4.00000	5.00000
Desviación estándar	0.73733	1.15241	0.91142	0.99735	1.13331	0.72283	1.03062	0.41786	0.88117	0.94491	0.83808
Varianza	0.54365	1.32804	0.83069	0.99471	1.28439	0.52249	1.06217	0.17460	0.77646	0.89286	0.70238
Mínimo	2	1	1	2	1	3	1	4	1	2	2
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Esta investigación se llevó a cabo de conformidad con los principios de la Declaración de Helsinki sobre investigaciones con seres humanos (World Medical Association, 2001; Bošnjak, 2001; Tyebkhan, 2003). El estudio cumple con las Normas de Ética en la Investigación en Ciencias del Deporte y del Ejercicio (Harriss et al., 2019) y se realizó de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Por esta razón, contó con la resolución positiva del Comité de Ética de Investigación y Experimentación Animal de la Universidad de Alcalá (CEIP/2025/2/052).

RESULTADOS

Los resultados hallados en el estudio se presentan divididos en dos subapartados que hacen referencia a cada una de las dos rondas del proceso.

Primera ronda

Con respecto a las preguntas cerradas, el análisis de los resultados mostró una valoración claramente positiva en ambos ítems. En la pregunta “¿Cuánta importancia crees que tiene para el buen desempeño en Expresión Corporal que el alumnado pudiera disminuir la vergüenza que pueda sentir?” se obtuvo una media de 3.6, con mediana 4 y desviación estándar de 0.55, lo que refleja una tendencia general hacia puntuaciones altas. Por su parte, la pregunta “¿Cuánta importancia crees que tiene el buen desempeño del alumnado en la Expresión Corporal que el docente cree un clima expresivo seguro y de confianza?” presentó una valoración aún más consistente, con media y mediana de 4 y una desviación estándar nula (0.00), indicando un acuerdo unánime entre las personas expertas. De hecho, el 96.6% de las respuestas a la primera pregunta correspondieron a las puntuaciones más altas de la escala (“importante” y “muy importante”), mientras que solo un 3.33% (n=1) asignó un valor 2 (“poco importante”), mostrando una dispersión mínima. Asimismo, en la segunda pregunta el 100% del panel otorgó la puntuación máxima (“muy importante”).

En un segundo término, el análisis de contenido y posterior categorización de las dos preguntas abiertas sobre “Factores, aspectos o condiciones que determinan la inhibición y bloqueo del alumnado” y “Pautas, consignas y directrices que determinan la desinhibición y el desbloqueo del alumnado” permitieron identificar diferentes códigos relevantes. Estos se compararon entre sí, unificando aquellos que compartían un significado similar o describían una misma idea (Tabla 4).

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

Tabla 4

Bloques temáticos y sus categorías en la primera ronda Delphi

BLOQUE	CATEGORÍAS
1. Propuestas lúdicas	1. Juegos colaborativos y cooperativos donde todo el grupo esté participando.
	2. Juegos de expresión que sean sencillos como canciones, cuentos motrices y otras propuestas con retos fáciles.
	3. Juegos iniciales de conocimiento y presentación donde se compartan nombres, gustos, intereses, aficiones, etc.
	4. Juegos con antifaces, para estar con ojos tapados todas las personas, o bien por parejas (roles: observado y observador).
	5. Juegos de máscaras y juegos de rol, que permitan desviar el foco de atención fuera del “yo”.
	6. Juegos que ayuden a liberar tensiones, desahogarse o permitir una descarga emocional saludable.
	7. Juegos que promuevan específicamente la risa y el humor.
	8. Juegos de confianza para fortalecer la seguridad y la conexión entre las personas
	9. Actividades de reflexión finales para compartir vivencias, experiencias y aprendizajes.
	10. Actividades de calma y relajación para incentivar la tranquilidad interior y la conexión con el propio cuerpo.
	11. Actividades con música incorporada como elemento motivante para el alumnado.
	12. Actividades que se relacionen con las experiencias y la realidad cotidiana del grupo.
	13. Propuestas y juegos donde intereses y gustos específicos del alumnado estén presente.
2. Clima	14. Clima distendido, flexible y sin rigidez ni tensiones.
	15. Clima donde se pueda expresar con libertad, orientado a que no haya burlas ni juicios
	16. Clima cercano que favorezca los afectos entre las personas.
	17. Clima de empatía orientado a respetar la diversidad expresiva de las personas.
	18. Clima favorecedor del ritmo del alumnado, ofreciendo tiempo suficiente para que explore, experimente y construya sin prisas.
	19. Clima con límites de actuación y normas de convivencia claras que ayuden a saber cómo comportarse.
	20. Comenzar con actividades “camufladas”, que se identifiquen poco con propuestas de expresión corporal o baile directamente y poco a poco que sí se reconozcan como tal.
3. Progresión	21. Aumentar progresivamente el nivel de exposición: primero con tareas sin exposición, luego exposición entre parejas, a pequeños grupos y después, exposiciones a grupos más grandes.
	22. Formar grupos aleatorios para las dinámicas iniciales y progresar hacia agrupaciones libres en tareas de creación y exposición posteriores.
	23. Progresar de retos sencillos y consignas concretas a propuestas complejas y abstractas.
	24. Aumentar progresivamente la carga emocional de las propuestas.
	25. Seguir una progresión metodológica concreta: comenzar con actividades cooperativas, seguir con ejercicios rítmicos, continuar con propuestas de danza y, finalmente, con actividades de dramatización.
	26. Trabajar desde las partes del cuerpo involucradas en los movimientos, comenzando por zonas específicas como brazos o piernas, y luego avanzando hacia una coordinación más global e integrada.
	27. Incluir al inicio una fase de descubrimiento personal de su cuerpo y sus posibilidades expresivas.
	28. Introducir la expresión corporal a través de actividades de danza y baile.
	29. Incorporar la expresión corporal con otros contenidos de EF para que el alumnado se vaya familiarizando con propuestas directamente expresivas.
	30. Fomentar el uso de la palabra como primer recurso para que el alumnado exprese lo que realice desde el movimiento (acciones, partes del cuerpo, calidades, etc.).
4. Rol docente	31. Incluir el trabajo de expresión facial, comenzando con gestos aislados para avanzar hacia gestos más completos y expresivos.
	32. Mostrar confianza ante las propuestas, el contenido y el grupo.
	33. Mostrar seguridad y dominio de lo que se ha propuesto.
	34. Involucrarse activamente en las propuestas, que vea el alumnado que también participa.

	35. Guiar al grupo ofreciendo apoyo y sugerencias en las propuestas y los procesos.
	36. Observar y adaptar las propuestas según el grupo, revisando constantemente la buena gestión del aula.
	37. Ajustar la forma de relacionarse con cada participante teniendo en cuenta su individualidad.
	38. Acompañar al grupo en el proceso de gestión de la vergüenza, especialmente a quienes presenten mayor dificultad e inhibición.
5. Feedback	39. Feedback positivo, afectivo y constante que motive al alumnado y refuerce su actitud hacia la práctica.
	40. Feedback formativo, que valide cualquier respuesta, aunque no sea creativa o técnicamente adecuada, pues la participación en sí ya se considera un acierto.
	41. Feedback orientado a la mejora, que utilice el error como oportunidad de aprendizaje
	42. Introducir un feedback técnico orientado hacia la calidad, la ejecución y la singularidad de manera progresiva.
	43. Acompañar con feedback individualizado y reservado, sobre todo a quienes muestran mayor timidez o inhibición.
6. Música	44. Música variada, divertida y enérgica, que motive y anime a participar.
	45. Música cercana a los intereses y gustos del alumnado.
	46. Incorporar música con referentes masculinos y femeninos.
	47. Emplear la música como recurso en otros contenidos de EF para normalizar su presencia y que permita que el alumnado se familiarice con ella.
7. Espacios y objetos	48. Espacios seguros y recogidos (considerando la temperatura y la luz).
	49. Usar también espacios diversos que inviten a la participación y fomenten la creatividad (bosque, parque, espacios fuera del aula, etc.).
	50. Hacer uso de objetos variados y distintos que ayuden a desviar el foco de atención de uno mismo.
8. Recursos didácticos	51. Hacer uso de objetos convencionales de EF usándolos de manera creativa.
	52. Estructura de sesión clara y estable que se comunique al alumnado previamente para que se sienta con seguridad y pueda anticiparse y gestionarse emocionalmente.
	53. Proporcionar un alfabeto emocional que les ayude a identificar y gestionar las emociones propias y ajenas.
	54. Ofrecer recursos como estímulos y detonantes de ideas, pautas y ejemplos (historias, imágenes, frases, etc.) que sirvan de apoyo para crear una propuesta y así, no se empiece de cero.
	55. Explicaciones con un lenguaje sencillo, claro y con objetivos concretos que permitan al alumnado comprender qué se le propone hacer.
	56. Ofrecer posibilidades de participación o alternativas en las propuestas, para que el alumnado elija según sus intereses y nivel de comodidad.
9. Evaluación	57. Valorar tanto el proceso como el producto de las propuestas.
	58. Incluir un producto final que refleje lo trabajado en las clases.
	59. Incluir distintos tipos de evaluación (autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones) que fomenten reflexión, diálogo y participación del alumnado.
	60. Proponer que el alumnado pueda implicarse con distintos roles (escenografía, luces, vestuario, maquillaje...) en las creaciones, y no sólo desde la actuación.
10. Metodología	61. Usar estrategias que fomenten la autonomía del alumnado, permitiendo que tomen decisiones, busquen soluciones, imaginen, creen y actúen con iniciativa propia.
	62. Favorecer el sentimiento de logro y acierto, autoestima y motivación del alumnado en las actividades propuestas.
	63. Crear situaciones que fortalezcan la relación y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Respecto a la invarianza de la herramienta por género, se realizó un análisis cualitativo comparativo del proceso de categorización entre los subgrupos del panel (20 mujeres, 66.7%; 10 hombres, 33.3%). Los 10 bloques temáticos emergieron con estructuras conceptuales equivalentes en ambos géneros, sin diferencias cualitativas sustanciales en las categorías identificadas (por ejemplo, 'Rol docente' y 'Clima de aula' mostraron frecuencias normalizadas similares: 11.2% vs. 10.8% en mujeres; 10.5% vs. 11.0% en hombres, respectivamente). En la segunda ronda, el

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

consenso global (>75%) se mantuvo comparable entre subgrupos (media de acuerdo: 82.4% mujeres vs. 79.6% hombres en ítems consensuados), sugiriendo invarianza preliminar de medida.

Segunda ronda

Para la segunda ronda, se consideró el establecimiento del consenso. Dado que no existe un acuerdo cerrado sobre cómo medirlo (Boulkedid et al., 2011; Holey et al., 2007), se optó por establecer un porcentaje de acuerdo como criterio de consenso (Fink et al.; Garcías et al., 2024), y siguiendo las recomendaciones de la literatura, se fijó un umbral mínimo de 75% (Diamond et al., 2014; Sepahvand et al., 2025).

Los resultados de la segunda ronda respaldaron la categorización realizada mediante el análisis de contenido, que agrupó un total de 63 elementos, de los cuales 50 alcanzaron un consenso significativo ($\Rightarrow 75\%$) (Tabla 5).

Tabla 5

Análisis estadístico y porcentaje de consenso de los resultados de la ronda 2

BLOQUE	CATEGORÍA	M	MED	DE	CV	%	CONSENSO
1	1	4.60	5	0.72	0.15	92.85	SÍ
	2	4.07	4	1.13	0.27	78.57	SÍ
	3	4.35	5	0.89	0.20	89.28	SÍ
	4	3.57	3.5	0.97	0.27	50.00	NO
	5	3.89	4	1.11	0.28	64.28	NO
	6	4.32	4	0.70	0.16	85.71	SÍ
	7	4.39	5	1.01	0.23	85.71	SÍ
	8	4.78	5	0.41	0.08	100	SÍ
	9	4.46	5	0.86	0.19	92.85	SÍ
	10	3.82	4	0.92	0.24	60.71	NO
	11	4.46	5	0.82	0.18	85.71	SÍ
	12	4.21	4	0.81	0.19	82.14	SÍ
	13	4.35	4.5	0.71	0.16	85.71	SÍ
2	14	4.85	5	0.34	0.07	100	SÍ
	15	4.96	5	0.18	0.03	100	SÍ
	16	4.82	5	0.46	0.09	96.42	SÍ
	17	4.92	5	0.25	0.05	100	SÍ
	18	4.57	5	0.62	0.13	92.85	SÍ
	19	4.46	5	0.62	0.14	92.85	SÍ
3	20	4.5	5	0.86	0.19	89.28	SÍ
	21	4.67	5	0.70	0.15	92.85	SÍ
	22	3.96	4	1.11	0.28	67.85	NO
	23	4.64	5	0.61	0.13	92.85	SÍ
	24	4.57	5	0.72	0.15	85.71	SÍ
	25	3.78	4	1.26	0.33	67.85	NO
	26	3.35	3	1.14	0.33	46.42	NO
	27	3.82	4	0.92	0.24	71.42	NO
	28	3.10	3	1.20	0.38	28.57	NO

Arévalo-Baeza et al.

	29	3.85	4	0.87	0.22	60.71	NO
	30	3.03	3	0.73	0.24	28.57	NO
	31	3.64	4	0.85	0.23	53.57	NO
	32	4.85	5	0.34	0.07	100	SÍ
	33	4.57	5	0.62	0.13	92.85	SÍ
	34	4.25	4	0.91	0.21	85.71	SÍ
4	35	4.78	5	0.41	0.08	100	SÍ
	36	4.96	5	0.18	0.03	100	SÍ
	37	4.67	5	0.46	0.09	100	SÍ
	38	4.89	5	0.30	0.06	100	SÍ
	39	4.71	5	0.58	0.12	92.85	SÍ
	40	4.46	5	0.73	0.16	85.71	SÍ
5	41	4.5	5	0.62	0.13	92.85	SÍ
	42	3.57	4	1.04	0.29	53.57	NO
	43	4.64	5	0.54	0.11	96.42	SÍ
	44	4.28	5	0.88	0.20	78.57	SÍ
	45	4.10	4	0.72	0.17	78.57	SÍ
6	46	4.10	4	0.96	0.23	71.42	NO
	47	4.35	5	0.89	0.20	78.57	SÍ
	48	4.25	4.5	0.82	0.19	75.00	SÍ
	49	4.10	4	0.97	0.23	82.14	SÍ
7	50	4.5	5	0.77	0.17	89.28	SÍ
	51	4.46	5	0.68	0.15	89.28	SÍ
	52	4.14	4	0.98	0.23	78.57	SÍ
	53	3.96	4	0.86	0.21	75.00	SÍ
8	54	4.60	5	0.61	0.13	92.85	SÍ
	55	4.75	5	0.50	0.10	96.42	SÍ
	56	4.60	5	0.67	0.14	89.28	SÍ
	57	4.67	5	0.70	0.15	92.85	SÍ
	58	4.17	4.5	1.07	0.25	82.14	SÍ
9	59	4.64	5	0.71	0.15	92.85	SÍ
	60	4.25	4.5	0.87	.20	78.57	SÍ
	61	4.75	5	0.50	0.10	96.42	SÍ
10	62	4.82	5	0.46	0.09	96.42	SÍ
	63	4.82	5	0.38	0.07	100	SÍ

Nota. M: media, MED: mediana, DE: desviación estándar, CV: coeficiente de variación, %: porcentaje de consenso.

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

De manera global, los resultados mostraron una valoración elevada para todas las directrices (media global=4.38; consenso global= 83.10%). Entre todos los bloques, destacó el número 10, centrado en la metodología docente, con una media (M=4.79) y un porcentaje de consenso global (%=97.61) cercanos al máximo. En esta línea resaltaron también los bloques 2 y 4, referidos al clima de aula y al rol docente respectivamente, ambos con puntuaciones globales elevadas (media global>4.7; consenso global>96%). Los elementos mejor valorados (números 15 y 36) correspondieron a estos dos bloques, en los que la media de las puntuaciones fue la más alta (M= 4.96) y el porcentaje de consenso fue máximo (100%), mostrando la importancia de crear un entorno sin burlas ni juicios y la necesidad de revisar constantemente que el clima expresivo seguro sea el apropiado.

Los bloques 7, 8 y 9, referidos al espacio y objetos, a otros recursos didácticos y a la evaluación, fueron valorados positivamente en su conjunto, encontrando puntuaciones altas para el consenso (% global> 80) y para la media (media global> 4) en cada uno de ellos. A pesar de esto, los porcentajes de acuerdo reflejaron dispersión y mayor divergencia con respecto a su importancia, en comparación con otros bloques, donde la distribución de respuestas era menor. El bloque 5, centrado en el feedback, reflejó esta misma tendencia, donde el elemento 42, “introducir un feedback técnico orientado hacia la calidad, la ejecución y la singularidad de manera progresiva”, tuvo escaso consenso (%=53.57), estando por debajo del umbral mínimo y del resto de elementos.

Los bloques 3 y 6, relacionados con los criterios de progresión didáctica y la música respectivamente, presentaron las medias globales más bajas (media global= 3.49; media global= 4.21, respectivamente). Aunque el bloque 6 se encontró dentro del umbral de consenso, su nivel de acuerdo general no superó el 80%, reflejando una valoración moderada de su importancia. Los elementos del bloque 3 presentaron respuestas muy dispersas y un consenso global limitado (% global del bloque= 65.47), descartándose casi en su totalidad para el análisis posterior.

Tras el análisis de los resultados, se obtuvo consenso sobre las siguientes orientaciones de actuación, agrupadas en los bloques temáticos para su mejor manejo (ver Tabla 6).

Tabla 6

Bloques temáticos y directrices definitivas

BLOQUE	DIRECTRICES/CATEGORÍAS
1. Propuestas lúdicas	- Juegos colaborativos y cooperativos donde todo el grupo esté participando. - Juegos de expresión que sean sencillos como canciones, cuentos motrices y otras propuestas con retos fáciles. - Juegos iniciales de conocimiento y presentación donde se compartan nombres, gustos, intereses, aficiones, etc. - Juegos que ayuden a liberar tensiones, desahogarse o permitir una descarga emocional saludable. - Juegos que promuevan específicamente la risa y el humor. - Juegos de confianza para fortalecer la seguridad y la conexión entre las personas - Actividades de reflexión finales para compartir vivencias, experiencias y aprendizajes. - Actividades con música incorporada como elemento motivante para el alumnado. - Actividades que se relacionen con las experiencias y la realidad cotidiana del grupo. - Propuestas y juegos donde intereses y gustos específicos del alumnado estén presente.
2. Clima	- Clima distendido, flexible y sin rigidez ni tensiones. - Clima donde se pueda expresar con libertad, orientado a que no haya burlas ni juicios - Clima cercano que favorezca los afectos entre las personas. - Clima de empatía orientado a respetar la diversidad expresiva de las personas. - Clima favorecedor del ritmo del alumnado, ofreciendo tiempo suficiente para que explore, experimente y construya sin prisas. - Clima con límites de actuación y normas de convivencia claras que ayuden a saber cómo comportarse.
3. Progresión	- Comenzar con actividades “camufladas”, que se identifiquen poco con propuestas de expresión corporal o baile directamente y poco a poco que sí se reconozcan como tal. - Aumentar progresivamente el nivel de exposición: primero con tareas sin exposición, luego

	exposición entre parejas, a pequeños grupos y después, exposiciones a grupos más grandes. - Progresar de retos sencillos y consignas concretas a propuestas complejas y abstractas. - Aumentar progresivamente la carga emocional de las propuestas.
4. Rol docente	- Mostrar confianza ante las propuestas, el contenido y el grupo. - Mostrar seguridad y dominio de lo que se ha propuesto. - Involucrarse activamente en las propuestas, que vea el alumnado que también participa. - Guiar al grupo ofreciendo apoyo y sugerencias en las propuestas y los procesos. - Observar y adaptar las propuestas según el grupo, revisando constantemente la buena gestión del aula. - Ajustar la forma de relacionarse con cada participante teniendo en cuenta su individualidad. - Acompañar al grupo en el proceso de gestión de la vergüenza, especialmente a quienes presenten mayor dificultad e inhibición.
5. Feedback	- Feedback positivo, afectivo y constante que motive al alumnado y refuerce su actitud hacia la práctica. - Feedback formativo, que valide cualquier respuesta, aunque no sea creativa o técnicamente adecuada, pues la participación en sí ya se considera un acierto. - Feedback orientado a la mejora, que utilice el error como oportunidad de aprendizaje - Acompañar con feedback individualizado y reservado, sobre todo a quienes muestran mayor timidez o inhibición.
6. Música	- Música variada, divertida y enérgica, que motive y anime a participar. - Música cercana a los intereses y gustos del alumnado. - Emplear la música como recurso en otros contenidos de EF para normalizar su presencia y que permita que el alumnado se familiarice con ella.
7. Espacios y objetos	- Espacios seguros y recogidos (considerando la temperatura y la luz). - Usar también espacios diversos que inviten a la participación y fomenten la creatividad (bosque, parque, espacios fuera del aula, etc.). - Hacer uso de objetos variados y distintos que ayuden a desviar el foco de atención de uno mismo. - Hacer uso de objetos convencionales de EF usándolos de manera creativa.
8. Recursos didácticos	- Estructura de sesión clara y estable que se comunique al alumnado previamente para que se sienta con seguridad y pueda anticiparse y gestionarse emocionalmente. - Proporcionar un alfabeto emocional que les ayude a identificar y gestionar las emociones propias y ajenas. - Ofrecer recursos como estímulos y detonantes de ideas, pautas y ejemplos (historias, imágenes, frases, etc.) que sirvan de apoyo para crear una propuesta y así, no se empiece de cero. - Explicaciones con un lenguaje sencillo, claro y con objetivos concretos que permitan al alumnado comprender qué se le propone hacer. - Ofrecer posibilidades de participación o alternativas en las propuestas, para que el alumnado elija según sus intereses y nivel de comodidad.
9. Evaluación	- Valorar tanto el proceso como el producto de las propuestas. - Incluir un producto final que refleje lo trabajado en las clases. - Incluir distintos tipos de evaluación (autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones) que fomenten reflexión, diálogo y participación del alumnado. - Proponer que el alumnado pueda implicarse con distintos roles (escenografía, luces, vestuario, maquillaje...) en las creaciones, y no sólo desde la actuación.
10. Metodología	- Usar estrategias que fomenten la autonomía del alumnado, permitiendo que tomen decisiones, busquen soluciones, imaginen, creen y actúen con iniciativa propia. - Favorecer el sentimiento de logro y acierto, autoestima y motivación del alumnado en las actividades propuestas. - Crear situaciones que fortalezcan la relación y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

DISCUSIÓN

En conjunto, estos resultados evidencian que tanto la vergüenza como la desinhibición son aspectos considerados fundamentales por las personas expertas y subrayan que reducir la vergüenza y crear un clima de confianza son procesos esenciales para favorecer la participación y la desinhibición del alumnado en las propuestas de EC.

Los resultados del estudio han permitido identificar directrices consensuadas sobre cómo intervenir en las propuestas expresivo-corporales para favorecer la desinhibición y la gestión de la vergüenza. Estas orientaciones, estructuradas en diez bloques temáticos, ofrecen claves prácticas para el profesorado y amplían el conocimiento existente, que hasta ahora procedía principalmente de experiencias docentes y estudios parciales sobre clima, emociones o expresión corporal. A continuación, se discuten los hallazgos conectándolos con decisiones docentes derivadas, evitando extrapolaciones más allá del alcance del consenso obtenido.

1. Propuestas lúdicas

Los expertos señalaron que las propuestas lúdicas constituyen un inicio idóneo para reducir la vergüenza y favorecer la participación espontánea. Actividades como juegos de presentación, confianza, canciones motrices o cuentos motores ayudan a disminuir tensiones iniciales y facilitan un acercamiento progresivo al lenguaje corporal, reforzando la pertinencia de priorizar tareas sencillas, cooperativas y socializadoras, que generan cohesión grupal y emociones agradables (Duran et al., 2014; Muñoz-Arroyave et al., 2020). En esta línea, resulta clave dosificar la carga emocional de las consignas, comenzando con propuestas vinculadas a lo cotidiano y avanzando hacia estímulos más abstractos (Arévalo, 2022; Learreta et al., 2006). En este sentido, aunque existen enfoques más introspectivos, como ejercicios de sensibilización corporal (Canales Lacruz, 2006), o más escénicos, como la creación artística, los hallazgos apuntan a que las experiencias lúdicas y distendidas deben ocupar un lugar prioritario inicial, ya que centrarse demasiado pronto en propuestas con gran carga emocional o productos artísticos finales con exposiciones directas, puede incrementar la presión y, con ello, la vergüenza (Ávila, 2020).

Asimismo, se ha llegado a un consenso sobre el papel del humor, cuya capacidad para reducir tensiones y desactivar la amenaza social, favorece la interrelación del grupo (Pack et al., 2017; Ruiz-Ranz et al., 2022). Respaldado por investigaciones que subrayan el valor de experiencias significativas basadas en la interacción social, el reto ajustado y la diversión (Beni et al., 2022), el juego simbólico permite que el alumnado se implique con menor presión evaluativa y con mayor espontaneidad. En conjunto, estos hallazgos orientan a utilizar el juego como herramienta metodológica central en los momentos iniciales, generando un ambiente más seguro y accesible para expresarse.

2. Clima

El clima expresivo seguro apareció como uno de los pilares esenciales señalados por el panel. La importancia atribuida a evitar juicios, burlas y comparaciones coincide con la evidencia que vincula la vergüenza con el miedo al fallo y la evaluación social (Ruiz Sánchez et al., 2017; Tangney et al., 1996). Cuando el entorno enfatiza excesivamente el juicio o el error, es más probable que se intensifique la autocrítica y se gestione negativamente la vergüenza (Milne et al., 2025; Sagar et al., 2007), reduciendo la predisposición desinhibida del alumnado a participar de manera expresiva. El consenso del panel apunta claramente a una decisión docente: establecer normas explícitas y promover dinámicas cooperativas que protejan a las personas de la burla y reduzcan la exposición. Asimismo, los resultados muestran que la aceptación del error como parte del aprendizaje puede contribuir al bienestar emocional (Balaguer et al., 2002), disminuyendo tanto el miedo al fallo (Moreno Murcia y Conte, 2011) como la vergüenza asociada a equivocarse (Conroy, 2004; Conroy et al., 2001; Ruiz Sánchez et al., 2017). Desde esta perspectiva, normalizar el error e integrarlo de manera constructiva puede ayudar a mitigar la preocupación por la evaluación social y favorecer un clima de participación más seguro. En conjunto, estos hallazgos orientan a que el profesorado adopte medidas concretas como definir reglas de respeto desde el inicio, incorporar tareas cooperativas y presentar el error como un elemento formativo.

3. Progresión

El consenso mostró que la progresión metodológica debe plantearse de menor a mayor exposición, comenzando por actividades colectivas o de baja visibilidad, dado que la mirada desviada capta menos atención que la mirada directa (Landers & Sznycer, 2022). Este enfoque coincide con la literatura que advierte que la sobreexposición prematura puede intensificar la inhibición (Canales-Lacruz, 2006; Learreta et al., 2006). En esta línea, los resultados sugieren que el profesorado debe graduar cuidadosamente el nivel de exposición individual, introduciendo observadores externos y tareas más complejas solo cuando el grupo haya adquirido suficiente confianza, dado que la vergüenza puede entenderse no simplemente como una emoción, sino un proceso dinámico mediante el cual las personas navegan dentro de contextos relacionales y culturales (Saccardo et al., 2026). Esta progresión gradual puede contribuir a minimizar la percepción de vulnerabilidad y facilitar una participación más desinhibida.

4. Rol docente

El rol docente fue uno de los bloques con mayor consenso. Los expertos señalaron que la actitud del profesorado influye directamente en la percepción de seguridad del alumnado. Mostrar cercanía, autenticidad y participación se identifica como una condición facilitadora de la desinhibición (Rabassa & Vives Ribó, 2021). En consecuencia, el profesorado debe adoptar un rol que combine seguridad técnica (Archilla, 2013) con cierta vulnerabilidad pedagógica, exponiéndose también en propuestas expresivas, para modelar una relación más horizontal y disminuir la carga evaluativa percibida por el alumnado. Concretamente en la construcción de un clima expresivo seguro, el profesorado desempeña un papel clave, pues sus decisiones y acciones, así como su manera de estar, serán determinantes para crear un entorno favorable para la desinhibición (Hancox et al., 2017). El hecho de que esta orientación haya sido altamente valorada indica que el profesorado debe observar de manera continua la dinámica del aula, y desde la empatía y la flexibilidad, ajustar las propuestas en tiempo real.

5. Feedback

La retroalimentación positiva, afectiva y orientada a la mejora fue ampliamente valorado, mientras que el feedback técnico prematuro generó menor consenso. Esto sugiere que, en etapas iniciales, correcciones excesivamente directivas, valoraciones centradas en la ejecución o indicaciones que ponen el foco en lo que “falta” o “no se ha logrado”, pueden incrementar la autoconciencia negativa del alumnado (Lazarus, 1991) o no favorecer la desinhibición. En esta línea, reconocer la participación sin centrarse en errores o respuestas menos creativas resulta clave (Coterón y Sánchez, 2010). Los resultados de este estudio orientan a que el profesorado priorice mensajes que validen el esfuerzo y refuercen el sentimiento de logro, favoreciendo una experiencia más segura y motivadora (Álvarez et al., 2022). Asimismo, parece adecuado ofrecer valoraciones individuales discretas frente al grupo para estudiantes con mayor inhibición, evitando que la persona se perciba como foco de atención, pudiendo aumentar innecesariamente la vergüenza (Landers & Sznycer, 2022). De este modo, reservar las correcciones técnicas para momentos más avanzados y ajustar el tipo de feedback se convierte en una decisión docente clave para sostener su implicación expresiva.

6. Música

El bloque de música fue valorado de forma positiva, ya que la música enérgica y ajustada a los gustos del grupo contribuye a crear un ambiente más relajado y motivador (Barney et al., 2021; Blasco-Magraner y Calatrava, 2020; Marques & Carraça, 2020), al tiempo que su presencia puede reducir la percepción de esfuerzo, incrementar la motivación intrínseca y favorecer emociones positivas como la alegría y la confianza (Guillén y Ruiz-Alfonso, 2015). No obstante, los resultados del panel matizan este potencial, indicando que, en las primeras fases del trabajo expresivo, el profesorado debería emplear la música principalmente como acompañamiento ambiental, evitando proponer tareas coreografiadas o de alta exigencia rítmica demasiado pronto. Por ello, una decisión docente

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

adecuada consiste en introducir la música de forma progresiva, aprovechando su capacidad para crear un clima emocional propicio sin convertirla inicialmente en un requisito de sincronización.

7. Espacios y objetos

La adecuación del espacio y de los objetos emergió como un elemento relevante para disminuir la sensación de vulnerabilidad del alumnado (Wayne, 2017). Disponer de espacios más recogidos, controlar la iluminación y utilizar objetos permite desviar el foco del “yo” y facilita una participación más segura. En este sentido, tanto materiales específicos para la expresión como objetos convencionales de la Educación Física, utilizados de forma creativa, pueden favorecer la exploración corporal. Decisiones docentes como modificar la disposición espacial, delimitar o abrir el espacio según la propuesta y emplear materiales habituales, como colchonetas, balones o aros, con usos no tradicionales contribuyen a crear un entorno más acogedor desde el que iniciarse en el trabajo expresivo.

8. Recursos didácticos

Los recursos didácticos identificados por el panel, como historias, imágenes, palabras o metáforas, fueron valorados como facilitadores de la expresión y la creación, en línea con estudios que destacan su capacidad para activar la imaginación y reducir la autoexigencia y la presión interpretativa (Romero Martín y Caballero Julia, 2022). A partir de estos hallazgos, se sugiere que el profesorado utilice recursos accesibles y concretos en las primeras sesiones, de modo que el alumnado cuente con apoyos iniciales que eviten la sensación de “partir de cero”. También se considera relevante comunicar una estructura clara de la sesión, ya que conocer el orden y el tipo de tareas ayuda al alumnado a anticiparse y gestionar mejor sus emociones. Las explicaciones deben formularse con un lenguaje sencillo, claro, ejemplos y con objetivos concretos que contribuyan al bienestar emocional reduciendo la incertidumbre (Titsworth et al., 2015). Finalmente, ofrecer distintas posibilidades de participación o alternativas permite que cada alumno elija la forma de implicarse que mejor se ajusta a su nivel de comodidad e intereses, contribuyendo así a disminuir la presión inicial y a favorecer una participación más abierta.

9. Evaluación

El bloque de evaluación recibió un alto nivel de acuerdo, especialmente en torno a la necesidad de valorar tanto el proceso como el producto de las propuestas, en consonancia con la literatura que señala que una evaluación centrada en la tarea reduce el miedo al fallo (Hancox et al., 2017). A partir de los hallazgos, se recomienda que el profesorado adopte estrategias diversificadas de valoración que fomenten la reflexión, el diálogo y la participación del alumnado. Asimismo, incluir un producto final que refleje lo trabajado puede ayudar a dar coherencia al proceso, pero sin convertirlo en un elemento de presión, por ejemplo, debiendo exponerlo inicialmente a un público. Los resultados también apuntan al valor de ofrecer al alumnado distintas formas de implicarse en las creaciones, asumiendo roles alternativos, de manera que no se limite la participación únicamente desde un papel protagonista corporal. En conjunto, estas orientaciones permiten plantear una evaluación más abierta y comprensiva, reduciendo la exposición temprana y la valoración del proceso.

10. Metodología

El bloque de metodología obtuvo las puntuaciones más elevadas, destacando la importancia de promover la autonomía, la toma de decisiones y las tareas abiertas, aspectos que se asocian con una reducción del miedo al fallo (Conroy & Coastworth, 2007; Manzano-Sánchez et al., 2023; Trigueros et al., 2019). En este sentido, los resultados sugieren que el profesorado debe evitar planteamientos excesivamente complejos en las primeras fases, optando por propuestas conectadas con la realidad cotidiana y los intereses del alumnado. Este enfoque favorece que los participantes se sientan competentes y fortalece su autoconcepto y autoestima (Rodríguez & Araya, 2009), reduciendo a su vez emociones desagradables vinculadas al miedo y la vergüenza (Milne et al., 2025; Lazarus, 1991). Además, cuando la persona percibe que una posible amenaza a su imagen social es reparable, tiende a

orientarse de manera más constructiva (Lazarus, 1991; Leach & Cidam, 2015). En términos prácticos, ofrecer alternativas dentro de una misma propuesta, permitir elecciones personales y crear situaciones que refuercen el sentido de pertenencia al grupo contribuye a generar la seguridad emocional necesaria para avanzar en la desinhibición.

En definitiva, la experiencia expresiva corporal puede aumentar los sentimientos de vulnerabilidad, pero si el profesorado comprende qué decisiones debe tomar, la vivencia puede ser gozo, disfrute, sentido y propósito (Nelson & Rawlings, 2009), que es hacia donde se orienta el potencial transformador de las prácticas expresivo-corporales. Los diez bloques de directrices de actuación permiten comprender que la desinhibición en EC no surge de una única estrategia, sino de la convergencia de decisiones docentes vinculadas al clima, las tareas, los recursos y la actitud del profesorado. No obstante, aunque estas directrices ofrecen orientaciones sólidas derivadas del consenso experto, su aplicación debe contextualizarse cuidadosamente y contrastarse con evidencia empírica futura que permita corroborar su impacto en la práctica real.

CONCLUSIONES

La creación del clima expresivo seguro se ha identificado como un aspecto esencial para impulsar la participación y el abordaje de emociones desagradables como la vergüenza, que pueda surgir en la práctica. Para ello, es necesario que quienes diseñen propuestas expresivas, programen y planifiquen de manera intencionada, considerando las directrices halladas en este estudio y adaptándolas a su contexto. Este estudio aporta orientaciones concretas para reducir la vergüenza y favorecer la desinhibición en EC. No obstante, estas recomendaciones se basan en el consenso de diferentes expertos en el área y requieren validación empírica en contextos reales. En definitiva, las decisiones docentes deben centrarse en crear un clima seguro mediante normas claras y dinámicas cooperativas, asumir un rol activo y flexible, ajustando las propuestas según la respuesta del grupo y diseñando actividades abiertas que promuevan autonomía y progresión gradual, desde el juego, la improvisación, el humor, la no exposición inicial y los recursos detonantes como la música y los objetos.

APLICACIONES PRÁCTICAS

Los resultados obtenidos revisten un notable interés y utilidad en el ámbito de las manifestaciones expresivas en contextos educativos, así como en otros no formales. Constituyen una base sólida y rigurosa para orientar el diseño de propuestas destinadas a favorecer la desinhibición y gestión de la vergüenza, promoviendo una progresión gradual hacia actividades expresivas de mayor complejidad. Estos hallazgos resultan especialmente relevantes tanto para el profesorado de Educación Física en activo como en formación, ya que proporcionan una base científica fundamentada sobre la que estructurar intervenciones pedagógicas más eficaces y ajustadas a las necesidades emocionales del alumnado y el clima de aula.

Limitaciones

La amplitud de información recopilada en las rondas pudo haber dejado ciertos matices sin abordar en profundidad, mientras que la escasez de estudios empíricos previos dificultó la discusión de los resultados, lo que refuerza la necesidad de seguir investigando. Aunque el análisis cualitativo sugiere invarianza preliminar por género en la categorización (consenso: 82.4% mujeres vs. 79.6% hombres), futuras validaciones incorporarán análisis factorial confirmatorio multigrupo (CFA) para verificar equivalencia de cargas factoriales e interceptos (Crespillo-Jurado et al., 2021). Asimismo, se recomienda que en estudios futuros se incremente la representación masculina en el panel para garantizar una mayor diversidad de opiniones y se verifique que los instrumentos utilizados funcionan de la misma manera en hombres y mujeres mediante un análisis factorial confirmatorio multigrupo, asegurando que la estructura, las relaciones entre ítems y las puntuaciones son equivalentes antes de comparar resultados.

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

Aportaciones futuras

Como línea futura, se sugiere crear un recurso derivado de estas directrices y verificar su aplicabilidad, pues resulta necesario desarrollar estudios empíricos que incluyan las directrices consensuadas, considerando los entornos educativos concretos, para validar su impacto en la desinhibición y gestión de la vergüenza del alumnado durante las actividades expresivo-artísticas.

AGRADECIMIENTOS

A las personas del Comité de experticia, por su participación desinteresada y constante y sus valiosas contribuciones para avanzar en la construcción del conocimiento en el ámbito de la EC.

BECAS, AYUDAS O SOPORTE FINANCIERO

Este trabajo ha sido apoyado desde la convocatoria de Becas de la Actividad Investigadora 2024 subvencionada por la Universidad de Alcalá, con una duración de 12 meses, y dirigida desde el Área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Ciencias de la Educación.

REFERENCIAS

1. Álvarez, M., Torres, B. D. R., Medina, I. S. (2022). Retroalimentación efectiva con estímulos positivos desde lo emocional. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*, 10(1), 47–62. <https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.3171>
2. Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S., Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect Observation in Everyday Contexts: Concepts and Methodological Guidelines within a Mixed Methods Framework. *Psychol*, 9, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00013>
3. Archilla, M. T. (2013). Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. UVaDOC: Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/4082>
4. Arévalo, M. (2022). Kiwi. En I. López-Secanell & W. García (Coords.) *Abecedario de la Educación Física* (1ª ed., 45–52). Barcelona, ES: INDE.
5. Ato, M., López-García, J. J., Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
6. Ávila, R. (2020). *Para que el arte ocurra. Lenguaje y práctica del desbloqueo en las artes escénicas*. (1ª ed.). Madrid, ES: Editorial Fundamentos.
7. Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(4), 293-308. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00025-5](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00025-5)
8. Barney, D. C., Pleban, F. T., Gishe, J. (2021). Effects of Music on Mood During Basketball Play in Junior High School Physical Education. *The Physical Educator*, 78(1), 31–42. <https://doi.org/10.18666/TPE-2021-V78-I1-10395>
9. Barrett, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J. P. Tangney, & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride* (1ª ed., 25–63). New York, US: The Guilford Press.

10. Beni, S., Chroinn, D. N., Fletcher, T. (2022). It's how PE should be! Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. *European Physical Education Review*, 27(3), 666–683. <https://doi.org/10.1177/1356336X20984188>
11. Blasco-Magraner, J. S., Calatrava, C. (2020). Influencia de la música en las emociones percibidas en el alumnado de educación secundaria y bachillerato. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(27), 180–191. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i27.2909>
12. Bošnjak, S. (2001). The declaration of Helsinki: The cornerstone of research ethics. *Archive of Oncology*, 9(3), 179–184.
13. Boulkedid, R., Abdoul, H., Loustau, M., Sibony, O., Alverti, C. (2011). Using and reporting the Delphi method for selecting healthcare quality indicators: a systematic review. *PloS One*, 6(6), e20476. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020476>
14. Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25–38. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
15. Canales-Lacruz, I. (2006). Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal. [Tesis Doctoral, Universitat de Lleida]. TDX, Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/8205>
16. Canales-Lacruz, I., Arizcuren-Balsco, E. (2019). Feelings and opinions of primary school teacher trainees towards corporeal expressivity, spontaneity and disinhibition. *Research in Dance Education*, 20(2), 241–256. <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1572732>
17. Canales-Lacruz, I., Táboas-Pais, M. I., Rey-Cao, A. (2013). Desinhibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 19(4), 119–140. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.31086>
18. Conroy, D. E. (2004). The unique psychological meanings of multidimensional fears of failing. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(3), 484–491. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.3.484>
19. Conroy, D. E., Coastworth, J. D. (2007). Coaching behaviors associated with changes in fear of failure: Changes in self-talk and need satisfaction as potential mechanisms. *Journal of Personality*, 75(2), 383–419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00443.x>
20. Conroy, D. E., Poczwadowski, A., Henschen, K. P. (2001). Evaluative Criteria and Consequences Associated with Failure and Success for Elite Athletes and Performing Artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(3), 300–322. <https://doi.org/10.1080/104132001753144428>
21. Coterón, F. J., Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 113–134. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/7436>
22. Crespillo-Jurado, M., Anguera, M. T., Reigal, R. E., Hernández-Mendo, A. (2021). Análisis de la calidad del dato de un instrumento de observación del clima motivacional: conductas verbales y proxémicas de monitores de mantenimiento físico. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(1), 18–42. <https://doi.org/10.6018/cpd.423051>
23. Creswell, J. W., Plano-Clarck, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2.^a ed.). New York, US: SAGE.
24. Diamond, I. R., Grant, R. C., Feldman, B. M., Pencharz, P. B., Ling, S. C., Moore, A. M., Wales, P. W. (2014). Defining consensus: a systematic review recommends methodologic criteria for reporting of Delphi studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(4), 401–409. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.12.002>

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

25. Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23–32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
26. Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
27. Falzarano, M., Pinto, G. (2013). Seeking consensus through the use of the Delphi technique in health sciences research. *Journal of Allied Health*, 42(2), 99–105. <https://www.jstor.org/stable/48721816>
28. Fink, A., Kosecoff, J., Chassin, M., Brook, R. H. (1984). Consensus methods: characteristics and guidelines for use. *American Journal of Public Health*, 74(9), 979–983. <https://doi.org/10.2105/ajph.74.9.979>
29. Fourie, M. M., Kilchenmann, N., Malcolm-Smith, S., Thomas, K. G. F. (2012). Real-time elicitation of moral emotions using a prejudice paradigm. *Frontiers in Psychology*, 3, 275. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00275>
30. García-Martínez, V., Aquino-Zúñiga, S. P., Guzmán-Sala, A., Medina-Meléndez, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 200–222. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.439>
31. García, S., Joven, A., Planas, A., Lorente-Catalán, E. (2024). Validating a Questionnaire to Assess Secondary Physical Education Teachers' Perception of Implementing Body Expression. *Apunts Educación Física y Deportes*, 158, 11–25. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.02)
32. Guillén, F., Ruiz-Alfonso, Z. (2015). Influencia de la música en el rendimiento físico, esfuerzo percibido y motivación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(60), 701–717. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.60.006>
33. Hancox, J. E., Quested, E., Ntoumanis, N., Duda, J. L. (2017). Teacher-created social environment, basic psychological needs, and dancers' affective states during class: A diary study. *Personality and Individual Differences*, 115, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.033>
34. Harriss, D. J., MacSween, A., Atkinson, G. (2019). Ethical Standards in Sport and Exercise Science Research: 2020 Update. *International Journal of Sports Medicine*, 40(13), 813–817. <https://doi.org/10.1055/a-1015-3123>
35. Holey, E. A., Feeley, J. L., Dixon, J., Whittaker, V. J. (2007). An exploration of the use of simple statistics to measure consensus and stability in Delphi studies. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 52. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-7-52>
36. Landers, M., Sznycer, D. (2022). The evolution of shame and its display. *Evolutionary Human Sciences*, 4, e45. <https://doi.org/10.1017/ehs.2022.43>
37. Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive–motivational–relational theory of emotion. *The American Psychologist*, 46(8), 819–834. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
38. Leach, C. W., Cidam, A. (2015). When is shame linked to constructive approach orientation? A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(6), 983–1002. <https://doi.org/10.1037/pspa0000037>
39. Learreta, B., Ruano, K., Sierra, M. Á. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal*. Talleres Monográficos. (1ª ed.). Barcelona, ES: INDE.
40. López-de-Arana, E., Aramburuzabala, P., Opazo, H. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319–347. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>

41. Manzano-Sánchez, D., Ferrer-López, B., Battaglia, G., Gómez-López, M. (2023). Support for autonomy and fear of failure in Physical Education classes. Differences between gender and physical extracurricular sports. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 1–11. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9476>
42. Marques, G., Carraça, E. V. (2021). Efectos psicológicos de la música en practicantes de ejercicio: Una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 152–173. <https://doi.org/10.6018/cpd.36896>
43. Milne, M. J., Williams, S. E., Neely, K. C., Quinton, M. L. (2025). An interpretive description of the emotions experienced by vocational dance students and their use of emotion regulation strategies. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/10413200.2025.2528737>
44. Moreno-Murcia, J. A., Conte, L. (2011). Predicción del miedo a equivocarse en jugadores de baloncesto a través del clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 43–52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243029630004>
45. Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 166–172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
46. Murry, J. W., Hammons, J. O. (1995). Delphi: A Versatile Methodology for Conducting Qualitative Research. *The Review of Higher Education*, 18(4), 423–436. <https://doi.org/10.1353/rhe.1995.0008>
47. Nelson, B., Rawlings, D. (2009). How Does It Feel? The Development of the Experience of Creativity Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 21(1), 43–53. <https://doi.org/10.1080/10400410802633442>
48. Nielsen R. S., Gamborg, C., Lund, T. B. (2024). Eco-guilt and eco-shame in everyday life: an exploratory study of the experiences, triggers, and reactions. *Frontiers in Sustainability*, 5, 1357656. <https://doi.org/10.3389/frsus.2024.1357656>
49. Pack, S., Hemmings, B., Winter, S., Arvinen-Barrow, M. (2018). A Preliminary Investigation into the Use of Humor in Sport Psychology Practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 31(4), 494–502. <https://doi.org/10.1080/10413200.2018.1514428>
50. Rabassa, N., Vives-Ribó, J. (2021). Aplicación del modelo “Cadena de conciencia” y efectos sobre la orientación motivacional y la confianza. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 6(1), e2. <https://doi.org/10.5093/rpadef2021a6>
51. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
52. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
53. Rodríguez, V., Araya, G. A. (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista Educación*, 33(2), 139–152. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.509>
54. Romero-Martín, M. R., Caballero-Julia, D. (2022). Pre-Service University Training, Body Expression and Self-Concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16218. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316218>
55. Ruano, K., Learreta, B., Barriopedro, M. I. (2006). El valor de la emoción en expresión corporal desde las distintas orientaciones. *Kronos: Revista Universitaria de la Actividad Física y el Deporte*, 5(9), 24–33. <https://doi.org/10.64197/Kronos.5.09-10.535>

Desinhibición y vergüenza en Expresión Corporal

56. Ruiz-Ranz, E., Sotoca-Orgaz, P., Arévalo, M. (2022). El valor del humor en el desarrollo de la desinhibición en expresión corporal en educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 75, 252–267. <http://hdl.handle.net/10017/61760>
57. Ruiz-Sánchez, V., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., González, J. (2017). Relación del clima motivacional y miedo al fallo en jugadores de alto rendimiento en balonmano. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 55–64. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/313841>
58. Saccardo, F., Grecucci, A., Messina, I., Lesk, V., Franchin, L. (2026). Shame and development of self: A relational, cognitive, and linguistic perspective. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1683750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1683750>
59. Sagar, S. S., Lavalley, D., Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25(11), 1171–1184. <https://doi.org/10.1080/02640410601040093>
60. Salgado-López, J. I., Sánchez-Molina, J. A. (2021). Contacto y emociones en la enseñanza de deportes sociomotores de colaboración-oposición a futuros docentes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 62–82. <https://doi.org/10.6018/cpd.434541>
61. Sepahvand, H., Leskošek, B., Meh, K., Besal, S., Jurak, G. (2025). Developing an Instrument to Assess Physical Education Teachers' Competencies in Using Fitness Monitoring to Promote Physical Literacy. *Education Sciences*, 15(4), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci15040466>
62. Singh, D., Bhushan, B. (2025). Understanding shame, guilt, embarrassment and pride: A systematic review of self-conscious emotions. *Frontiers in Psychology*, 16, 1678930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1678930>
63. Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1256–1269. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.6.1256>
64. Titsworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S., Myers, S. A. (2015). Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning. *Communication Education*, 64(4), 385–418. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
65. Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401–412. <https://archives.rpd-online.com/article/view/725/777.html>
66. Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., López-Liria, R., Álvarez, J. F. (2019). Influence of Physical Education Teachers on Motivation, Embarrassment and the Intention of Being Physically Active During Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2295. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132295>
67. Tyebkhan, G. (2003). Declaration of Helsinki: The ethical cornerstone of human clinical research. *Indian Journal of Dermatology, Venereology and Leprology*, 69(3), 245–247.
68. Wayne, C. (2017). Understanding Shame and Guilt. In L. Woodyatt, E. Worthington, M. Wenzel, & B. Griffin (Eds.), *Handbook of the Psychology of Self-forgiveness* (1.^a ed., 17–28). Springer.
69. World Medical Association. (2001). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects, revised October 7, 2000. *HIV Clinical Trials*, 2(1), 92–95. <https://doi.org/10.1310/GTFR-2DRX-M6YE-ELXR>