

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

NÚMERO 14 MONOGRÁFICO



EXPRESIÓN CORPORAL

ENERO-FEBRERO DE 2012

ÍNDICE

EDITORIAL “Expresión corporal: individuos sanos, sociedades sanas”. (ANTONIO JOSÉ CARDONA LINARES).

MANUEL VILLARD AIJÓN. “La expresión corporal, un camino tortuoso”.

RAQUEL PÉREZ ORDÁS, MÓNICA HARO GONZÁLEZ Y ALEJANDRO FUENTES ARAGÓN. “El mimo como recurso en expresión corporal a nivel educativo y recreativo”.

RAQUEL PÉREZ ORDÁS, ÁFRICA CALVO LLUCH E INMACULADA GARCÍA SÁNCHEZ. “Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo”.

VÍCTOR BORJA GONZÁLEZ Y PATRICIA SOLÍS GARCÍA. “Taller de música y danza: expresión corporal en un centro de apoyo a la integración de personas con discapacidad intelectual”.

MAR MONTÁVEZ MARTÍN. “LOE. La consolidación de la expresión corporal”.

INMACULADA TORNERO QUIÑONES Y ESTEFANÍA CASTILLO VIERA. “Análisis de los valores que transmiten los disfraces en la etapa de Educación Infantil y propuesta de modificación para su inclusión en clase de Educación Física”.

KIKI RUANO ARRAIGADA, CARMEN UDIAS CALVO Y EVA ASENSIO CASTAÑEDA. “Taller de expresión corporal las calidades del movimiento”.

JAVIER GIL ARES Y JAVIER COTERÓN LÓPEZ. “Relevancia de los contenidos de expresión corporal por parte de los alumnos de grado en Ciencias del Deporte”.

MARÍA NIEVES MARÍN REGALADO. “La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el área de Educación Física”.

JOSEFA RAMOS FERNÁNDEZ, M^a JESÚS CUÉLLAR MORENO Y FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ. “Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal.”

ANTONIO J. CARDONA LINARES. “Los talleres de expresión corporal. Talleres de vida”.

ISABEL GIRALDO LÓPEZ. “Las relaciones en expresión corporal”.

MAYI CHAMBEAUD HELGUERA. “Reflexiones compartidas”.

JAVIER COTERÓN LÓPEZ Y GALO SÁNCHEZ SÁNCHEZ. “Expresión corporal en Educación Física: la construcción de una disciplina”.

M^a TERESA ARCHILLA PRAT Y DARÍO PÉREZ BRUNICARDI “Dificultades del profesorado de E.F. con las actividades de expresión corporal en Secundaria”.

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EDITORIAL

“EXPRESIÓN CORPORAL: INDIVIDUOS SANOS, SOCIEDADES SANAS”

...la búsqueda de las posibilidades de hacer
de la propia vida una obra de arte.
Patricia Stokoe

Os invito a hacer esto un día cualquiera cuando os levantéis: a medida que os vayáis encontrando con personas tomad conciencia de mirar a los ojos. Eso, sólo un par de segundos. Con una mirada serena, abierta y sin temor. ¿Cuántos responden a esa mirada? ¿Cuántos sonríen?

Integro esta actividad en mi vida. En esos instantes mágicos de miradas, tomo conciencia de mi cuerpo, me relajo, respiro, aflojo y alineo las articulaciones. Siento que conecto, que me comunico con la otra persona. En ese instante tengo delante a un ser único e irrepetible.

Lo adapto a mis alumnos: los animo a que caminen libres por el espacio (no dando vueltas, que empiecen a manejar sus vidas) y les pido que elijan una persona y luego otra, y sin decir nada se miren y se acerquen hasta donde ellos quieran (en esta idea que ellos vayan encontrándose con los límites, escuchándose y escuchando). Luego les sugiero que cuenten (reflexionen) como lo han vivido, las dificultades, los descubrimientos... Siempre me sorprende.

¿Se imaginan unos individuos que supieran mirarse a los ojos sin temor, tomando conciencia de uno mismo, de los otros, de la realidad, de valorar ese instante como una posibilidad para vivir y disfrutar a diario? ¿Qué le pasaría a la sociedad si todos/as nos atreviéramos a probar esa capacidad?

Sé que probablemente son utopías, falacias, ensoñaciones de los románticos idealistas... Pero cada vez estoy más convencido que: "todo parte de uno mismo". Decía el Evangelio: "el reino de Dios está dentro de uno". O muchos cuentos zen hablan de que el camino de la felicidad está en el interior. O cuando los dioses mitológicos escondieron la felicidad dentro de cada uno. O la búsqueda del Grial... Hay que mirarse hacia dentro, conectar y reconectar para estar en el proceso de vivir e intentar mejorar a diario. No hay otro camino.

Bueno, están los caminos que nos quieren vender de fuera. Todo ese manejo exterior, en donde las reglas son cambiantes en función del viento que sople, en donde todo es relativo. Me asusta lo relativo. Por eso en mi vida, y con mis alumnos intento trabajarme el "sí" o el "no". Tanto cuestan que te digan eso. ¡Ah!, también están los "gurús" que nos dicen lo que tenemos que hacer, que nos dan soluciones rápidas, fáciles, atajos que luego no sirven. Y en lo personal, no hay atajos fáciles... Ahí los maestros podemos decir y hacer mucho.

He pensado en el 15M en el movimiento social generado. Reflexiono sobre qué cambio interno se ha producido en las personas. Estuve escuchando a Joan Antoní Melé, director de Triodos Bank¹ en el Congreso sobre Actitudes Éticas² que organizó mi amigo Diego Collado en la Facultad del Deporte de Granada, (os animo a que os bajéis todo lo que haya de él en la red). Hablaba de que la crisis es interior. Crisis individual. La persona debe primero mirarse, enfrentarse a sus miedos, estar sereno y a partir de ahí vivir el resto. Seguir creciendo... ¿Cuántas personas que se manifestaban han cambiado su dinero a otras entidades? Se imagina que en vez de preguntar al banquero: ¿cuánto me vas a dar?, preguntáramos: ¿qué vas hacer con mi dinero?

Decía la bailarina Agnes de Miller:

Vivir es una manera de no estar seguros, de no saber que viene a continuación ni cómo. El artista (la persona) nunca sabe del todo. Damos un salto tras otro en la oscuridad. La fe es amar en la oscuridad.

Esto que relato, tiene que ver con mi vida, con mi persona, con mi proceso, con mi camino. He sentido que no tengo miedo a mostrarme, a mirar a los ojos, aunque me cuido. Y en ese transitar apareció la Expresión Corporal (*el momento privado del arte de cada uno*³), como la define mi amiga Mayi Chambeaud.

Ahora bien, si a la Educación Física se la ha tomado como un área del vagón de cola (por otro lado reflexiono cuánto tiempo llevamos estudiándola), no queramos pretender que algo tan "pequeño", como la Expresión Corporal se convierta en la salvadora de la sociedad y nos vayamos al otro extremo y darle un cuerpo científico que a lo mejor no lo tiene. O quizás tenga una utilidad...

¹ <http://www.triodos.es/es/particulares/ahorro/>

² www.Heduca.com

³ Cardona, A. y Kalmar, D. (2011), *La Vida de Patricia Stokoe: creadora de la Expresión Corporal-Danza*, Wanceullen

Pienso y por eso me animo a escribir esta editorial que siempre hay esperanza: esperanza en la persona, en el ser humano. Si, vale, soy utópico, pero por eso decidí ser maestro. Y esta utopía me la ha dado en gran medida el trabajo que he hecho en Expresión Corporal. Confío en ella, en esa vivencia maravillosa por la que transita el individuo, en donde uno se acerca a su parte sensible, emotiva, artística, comunicadora y creativa siendo el maestro él/ella mismo/a. Si el profesor/a vive ésto, ese tomar conciencia de su vida, de lo que somos, en esa actitud de cambio para mejorar, ¿porqué no transmitírsele a nuestro alumnado? Profesores que formemos a ciudadanos íntegros, nuevamente utópico, ya lo sé.

La Expresión Corporal con sus tres "C": *Cuerpo-Comunicación-Creatividad*, nos da la posibilidad de hacer con nosotros mismos y con nuestros alumnos, individuos que:

- no estén desorientados, sino enriquecidos, que sepan disfrutar de una E.F. donde cabe todo: psicomotricidad, ritmo, deporte, juegos, deportes alternativos, salud, condición física y la propia Expresión Corporal.
- no son ladrillos, son personas y además buenas personas.
- se desarrollen íntegramente, en todos los ámbitos de la conducta humana: afectivo-social-motriz-cognitivo (*yo añadiría espiritual*).
- se comprometan, el compromiso es personal, donde todo aquello que es deseable es posible. Donde cada año se aproveche para aprender.
- escuchen, comprendan y empaticen, al mismo tiempo siendo autónomos y asertivos.
- regulen y compartan emociones, sentimientos en una búsqueda de la madurez personal.
- desde una perspectiva personal, disfruten y aprendan a resolver de diferentes formas.
- desde el cuerpo se expresen como son, en una comunicación auténtica, en donde la creatividad personal y la colectiva, junto a la sensibilización estética, nos hará crecer como individuos libres, sin miedo y sanos.

Todas estas últimas reflexiones no son mías, las he entresacado de otras editoriales de esta misma revista, así escriben: Juan Carlos Muñoz (el editor), Miguel Ángel Delgado, Rafael Bisquerra, Julia Blández, Mar Montávez. Casi nadie, ¿verdad?, y yo me digo: ¡para que me habré metido es este berenjenal!

Y todos, entiendo, estamos hablando de algo común: el sentido humanista que tenemos que darle a nuestra profesión. Atender a cada uno de nuestros alumnos, su ritmo de aprendizaje, que **él descubra y se descubra** como persona autónoma y social.

El cómo hacerlo no es para esta editorial, pero gran parte del camino, es que el docente **vivencie** este contenido, para luego llevarlo a la práctica. Nos podremos quejar de que hay pocas horas lectivas en las facultades, que nuestros alumnos no tienen interés, que no hay tiempo en la programación, pero siempre está el camino de la formación, investigación autodidacta. Como hacen muchos docentes.

También a veces me planteo qué es lo propio de la Expresión Corporal, y siento la necesidad que hubieran más manuales que explicitaran sobre la *Didáctica de la Expresión Corporal*. De hecho hay muchos libros sobre ejercicios, pero no tantos sobre Didáctica específica, así los de Patricia Stokoe, Marta Shinca, Norberto Díaz y Leticia Grondona. Todos de la corriente Latinoamericana que creo van avanzados en este aspecto. De hecho en Argentina en el IUNA (Instituto Universitario Nacional de la Artes) hay una formación específica de cuatro años en Expresión Corporal. ¿Cuándo estamos haciendo danza y cuando Expresión Corporal?, ¿el mimo sería Expresión Corporal, o forma parte de las artes escénicas? Y qué entendemos por el término. Sé que Motos, Learreta, Castañer, Pérez-Ordas y García y Calvo y otros... se han preocupado de este tema, pero a veces pienso que habría que afianzar los pilares. ¿Somos disciplina, somos técnica...? ¿Se utiliza igual en las Escuelas de Arte Dramático, en los Institutos...?

Sonrío cuando alguien pone especialista en Expresión Corporal, ¿dónde se ha formado? O como el que hace Biodanza dice que utiliza la E.C., o cuando en terapia se hace E.C... Quizás estemos necesitando de un III Congreso Internacional en Expresión Corporal, o quizás unas Jornadas bianuales que tratemos estos temas.

Y a lo mejor es un debate inocuo... Probablemente algunos/as dirán que habrá tantas definiciones sobre Expresión Corporal y formas de encararlas como docentes haya que la investiguen, porque cada persona es diferente. Pero creo que tiene que haber unos mínimos comunes para entendernos los profesionales que desde la pasión sentimos este trabajo. Quizás, ahí resida una de las grandezas y dificultades de este quehacer. La otra grandeza es que trabajamos con personas, con su parte sensible y emotiva, la más frágil, pero también la más poderosa, la que le identifica en gran parte como individuo único, con su capacidad para sentir, comunicarse y crear.

Así que yo me "mojo": Para mí la Expresión Corporal vive en las fronteras de países y cada país es una disciplina artística. A veces se incursiona hacia la danza, otras al teatro... Eso lo decide el docente hacia donde la lleva, pero en otras ocasiones me lo está dando el propio alumno. El docente –atento a lo que está pasando– se hace flexible a lo que en el trabajo va apareciendo y modifica. Son los "emergentes" que van surgiendo y que no se pueden desaprovechar. Países independientes, artes independientes. Y la Expresión Corporal vive ahí, en el borde, en las fronteras, haciéndose disciplina precisamente ahí. Comunicadora, facilitadora, puente entre artes, estimuladora hacia las artes, buscándose y encontrándose a ella misma, en esas fronteras que a veces se entrecruzan.

Entiendo que la Expresión Corporal sería como un estadio previo a la "técnica" de las otras artes pero que a partir de los aportes que hace nuestra disciplina podíamos adquirir dicha "técnica", como si de otro camino se tratase. Y también aclaro que la propia Expresión Corporal tiene un componente técnico de por sí. Estos son algunos de los principios que intentamos transmitir en nuestros talleres⁴.

Y sigo mojándome: creo que en el trabajo de Expresión Corporal el docente no debería "sostener" como si fuera un terapeuta, no entrar en determinadas cosas que el profesor en Expresión ni debe, ni puede arreglar. Creo que debería enseñar a que el alumno se sostuviera, lo que será vital para su vida. Si yo no aprendo a sostenerme en mi vida: ¿quién lo hará? Y quizás necesiten de esa contención, de esa ayuda externa, en algunos momentos... pero que ya llegaran, o tal vez nunca lleguen.

Y tomo conciencia que mi "contención personal" han sido desde siempre: las personas que me quieren: mi familia, mi pareja, mis amigos, la actividad física, la risa y la Expresión Corporal.

Sé que nos podemos quejar. Que podemos entrar en el juicio fácil. Que el adulto, a veces contradictorio, toma sus decisiones. Que la realidad es mucho más compleja que estas palabras...

Probablemente nadie nos mire y nadie sonría.

Pero, y si cada uno de nosotros pudiéramos mirar en nuestro corazón, en los corazones de los otros, en el de nuestros/as alumnos/as sin temor, sin juicio, sin máscaras. Sólo estar. Viviendo ese momento único, irrepetible, con generosidad, acompañándonos como personas...

Si cada uno lo hiciéramos:

¿Qué nos pasaría?

¿Qué pasaría?

Sólo se volverá clara tu visión cuando puedas mirar en tu propio corazón.
Porque quien mira hacia afuera duerme, y quien mira hacia adentro despierta.

Carl G. Jung

Antonio José Cardona Linares

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Profesor de E.F. de un IES.

Dirige. Artexpresa (www.artexpresa.com).

Recientemente ha publicado junto a Déborah Kalmar: (*La vida de Patricia Stokoe, creadora del Expresión Corporal-Danza*).

Email: acardona@artexpresa.com

⁴ Cardona, A. y Kalmar, D., Op.cit. p. 163-164.

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LA EXPRESIÓN CORPORAL, UN CAMINO TORTUOSO.

Manuel Villard Aijón

Profesor de EF en el IES Silena de Gilena (Sevilla)

España

Email: sidin78@gmail.com

Web: mvillard.wordpress.com

RESUMEN

Es este artículo una extracción del reciente DEA (Diploma de Estudios Avanzados) presentado en la UGR donde se investigó la Percepción de Profesorado de Secundaria sobre el papel de la Expresión Corporal en el Currículo. A lo largo de éste, se hace un recorrido crítico desde la más reciente legislación educativa, y el papel que se le ha ido otorgando a la Expresión Corporal, hasta los modelos teóricos actuales que marcan el Status real de este contenido y su enseñanza en el aula. Como ya dijera Platón, es necesario saber de dónde venimos para saber hacia dónde vamos, y en el caso de este contenido, debemos ser conscientes de las dificultades que ha ido encontrado en su caminar para asentarse en igualdad de condiciones con el resto de contenidos del currículo escolar de Secundaria, y cómo la generación de un corpus científico propio irá ayudando a este hecho.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal, legislación educativa, análisis, reflexión, currículo.

1. INTRODUCCIÓN.

La comprensión del espacio que ocupa la Expresión Corporal en nuestras aulas, desde nuestro currículo, es fundamental para afrontar su enseñanza con garantías y equiparar este contenido a los conocidos como tradicionales (deportes y condición física). Desde el análisis crítico podremos acercarnos a la realidad de este contenido educativo en las clases de Educación Física, donde la bidireccionalidad entre legislación y corpus científico propio, irá otorgando un papel protagonista a la Expresión Corporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje que encontraremos dentro de nuestras clases. Junto a otros factores (idiosincrasia propia, formación del profesorado...), es éste que afrontamos en el artículo, aquel que vertebrará futuras acciones en pro de una Expresión Corporal consolidada como contenido de Educación Física en Secundaria.

2. INCLUSIÓN CURRICULAR EN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS LEGALES

Para llegar a la aparición de los contenidos de Expresión Corporal en la Etapa de Secundaria partiremos de la innovación que se produjo con la aparición de la Ley General del 70 y que afectó a las etapas de preescolar y primaria principalmente, como apunta Sierra (1999), extendiéndose con el paso de los años, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, al resto del Sistema Educativo. La introducción de contenidos que se acercaban a los propios de la Expresión Corporal los encontramos a través de la materia “Expresión Dinámica”, dentro del bloque que comprendía las llamadas áreas de expresión, suponiendo un nuevo paso hacia la identidad curricular que en el futuro tendría dentro de nuestra área, ya que en la segunda etapa son pocas significativas las referencias al ritmo dentro de la “Educación Física y Deportiva”. Como dice Arteaga (2003;47): “...supuso un gran avance en la propuesta de contenidos relacionados con la Expresión Corporal aumentando las consideraciones hacia el ritmo y haciendo mayor énfasis en contenidos expresivos que requieren una mayor demanda de la creatividad y espontaneidad.”

Queda de manifiesto como dice Learreta (1998) lo importante del momento para la aparición de contenidos de Expresión Corporal, aunque con una ubicación variable y confusa dentro de las diferentes materias, siendo EF y Música las de mayor soporte y conexión entre ellas.

La mayor concreción de los contenidos educativos se refleja con la modificación producida a través de la publicación de los “Programas Renovados” y sus “Niveles básicos de Referencia” por asignatura, donde se sugiere mediante objetivos y contenidos lo que el alumno deberá alcanzar necesariamente para pasar al siguiente curso. Centrándonos en los ciclos medio y superior, encontramos varios bloques que tanto dentro del área de Educación Artística como en la Educación Física podemos identificar con la Expresión Corporal, pero siendo la primera la que mayor cantidad de contenidos abarca, sobre todo a través de los bloques temáticos de la “Educación Musical” y la “Dramatización”. Como ejemplos podemos resaltar dentro del bloque de Dramatización contenidos incluidos en la parte de Juego dramático como “*elaborar procesos dramáticos proponiendo y seleccionando temas, realizando improvisaciones*”, o en la parte de gesto y expresión corporal, “*desarrollar la imaginación corporal, la capacidad de inventar a partir del gesto corporal y representar pantomimas a partir de imágenes y*

sonidos”, “utilizar la memoria sensorial para reproducir imágenes reales o imaginarias”.⁵

Durante la LGE (1970) el proceso de enseñanza y aprendizaje en EF se desarrollaba en función de conductas y con una concepción eminentemente motriz. Llevará esto a una EF que tienda a evaluar los conocimientos más superficiales y memorísticos, las simples ejecuciones motrices (condición física y habilidades o gestos técnicos), partiendo de una concepción analítica (conductual) y planteando la evaluación como una mera repetición y recopilación de datos sobre el logro o no de aquellas ejecuciones (López pastor, 1999, 2006; Pérez Puedo, 2005).

De este modo, el espacio dedicado a la génesis del contenido de Expresión Corporal actual, estará muy marcado por este planteamiento, además de ser un contenido supeditado a los dominantes, de pronunciado acento masculino, como modelo de referencia. Sólo la ampliación de la visión higiénica de la EF, permitió la inclusión de planteamientos más abiertos entre los que incluir la Expresión Corporal, como nos dice Learreta (1998). Por otro lado se pone de manifiesto “el predominio del trabajo asociado de ritmo y movimiento (...) y en materias relacionadas con lo artístico con mayor peso que en la propia EF” (Learreta, 1998;14).

La emergente aparición de la Expresión Corporal perfila su incorporación total como bloque de contenidos en todas las Etapas con la reestructuración del Sistema Educativo en los siguientes años.

El currículo educativo español, tras muchos años siendo cerrado, llegó a plasmarse de manera flexible con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) para garantizar, como dice Coll (1991), el derecho de todos los alumnos y alumnas a disfrutar de unas experiencias educativas consideradas esenciales para su desarrollo y socialización.

La razón para no cerrar el currículo era la de tratar de asegurar la autonomía curricular de los equipos docentes y de los profesores como requisito imprescindible para la mejora progresiva de la calidad de la enseñanza (Coll, 1991).

Cabe destacar, por tanto, que el fin último de dicho diseño curricular, no es otro que el de aumentar la calidad de la enseñanza, implicando en este proceso a los Centros educativos y al profesorado (2º y 3º nivel de concreción curricular respectivamente), que les otorga una mayor autonomía con respecto al currículo de 1970, la Ley General de Educación. Es decir, marcará una orientación en los elementos curriculares que será definida y adaptada dependiendo del centro, el grupo de alumnos y del profesor que lo lleve a efecto.

En Andalucía, el Decreto 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA de 20-6-92), concreta a su realidad, tanto esta ley como el Real Decreto 1007/91, de 14 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, también refleja desde la propia introducción la importancia de los contenidos expresivos:

⁵ O.M. DE 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de EGB.

“Se debe resaltar la importancia educativa del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas...”

El movimiento tiene..., un carácter social que se deriva de sus posibilidades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción.”⁶

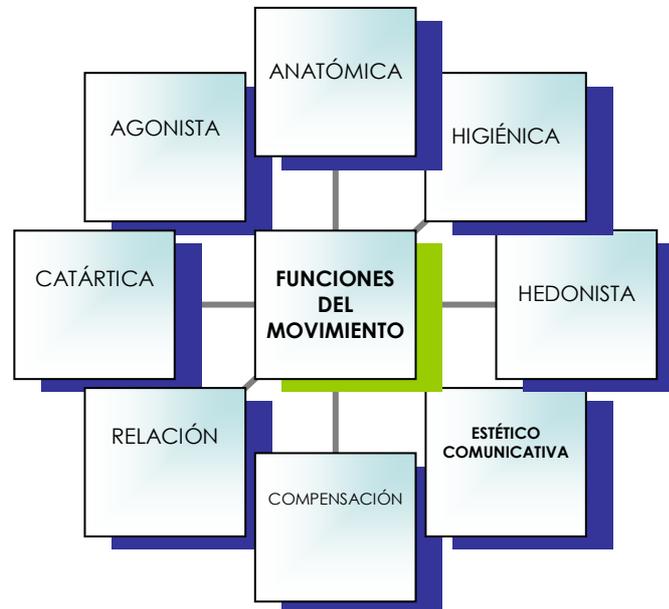


Figura 1. Funciones del movimiento

Aparecen en este Decreto las funciones del movimiento (figura 1) que marcarán la intencionalidad de nuestra área y donde cabe destacar como más significativas para la Expresión Corporal las siguientes (Romero Martín, 1999):

- La función estético-comunicativa.
- La de función de relación.

La importancia con la que se va abriendo paso la Expresión Corporal dentro del currículo hace que poco a poco, por medio de los objetivos, un bloque de contenidos específico (desglosado en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) y criterios de evaluación, se vaya abandonando el modelo marcadamente masculino que hasta ese momento prevalecía (Learreta, 1998). Va adquiriéndose de un modo lento, pero constante, la universalización de contenidos a trabajar en las clases de EF, pero este avance curricular aún se encuentra marcado por el llamado currículo por objetivos que dentro de la racionalidad técnica (López Pastor, 2003) podemos identificar con el valor de lo observable y de lo cuantificable y donde el valor educativo del proceso se mantiene en un segundo plano. Al final, sólo la terminología es la que cambia y lo que debería encontrarse dentro de una racionalidad práctica o crítica, sólo se queda en un discurso sin vocación de llevarse a efecto en el aula y donde siguen mandando los modelos dominantes de EF, que dan más importancia a los contenidos de carácter procedimental (Del Villar y Ramos, 1999) (Sierra, 2000) y que condicionaran la puesta en marcha del espíritu de apertura curricular que traía la LOGSE.

⁶ 1992 – Decreto 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA de 20-6-92).

Este currículo apuntaba en su concepción hacia el desarrollo de un cuerpo vivenciado (Learreta, 2003), buscando desde los objetivos la búsqueda de autonomía y el enriquecimiento personal a través de las prácticas físicas y motrices.

Fiándonos en los contenidos, su estructuración en conceptos, procedimientos y actitudes hace que la diversificación en el tratamiento de los mismos pueda favorecer, de acuerdo con Learreta (2003), la formación integral del individuo desde los reconocimientos como valiosos de aprendizajes diferentes en la medida en que están explícitos, más aún desde el apoyo que otorga su apertura y generalidad.

Desde los criterios de evaluación volvemos a percibir el protagonismo de la autonomía del alumno en su espíritu cuanto a su redacción y explicación:

“...se podrá constatar cómo, a través de los gestos y de la postura corporal, los alumnos y alumnas consiguen transmitir sentimientos o ideas, representar personajes o historias... de forma espontánea y creativa y en qué medida son capaces de interpretar las representaciones de los otros.”⁷

Esto hizo que desde la administración se dispusieran las herramientas para un desarrollo del currículo más propicio para paradigmas no técnicos y bajo racionalidades prácticas o críticas, pero que como anteriormente ya dijimos, aún encontramos reticencias entre el propio profesorado (la siguiente reforma educativa aparecerá de nuevo como freno, como a continuación veremos), siendo por ejemplo su formación inicial uno de los factores que influyen y condicionarán sus decisiones.

Algunos estudios relacionados con la Expresión Corporal en Secundaria reflejan la falta de seguridad de los profesores en el momento de afrontar este contenido, pues éste *“no se encuentra cómodo impartiendo en sus clases o no tiene muy claro cómo realizarlo”* (Archilla Prat y Pérez Brunicard, 2003; 333). Esta inseguridad refleja para estos autores la percepción de los propios profesores de su falta de preparación inicial en esta materia.

A esta percepción, entiende Sierra (2000), se le sumará el rechazo que suscitan estos contenidos al no responder al estereotipo comúnmente aceptado de la EF, alejado de modelos hasta ahora dominantes, siendo una actividad diferente, no percibida como fácil, cercana y accesible. Estos y otros factores como *“la preferencias por unos contenidos, ausencia de materiales, acomodación del profesor a un programa establecido...”* (Del Villar y Ramos, 1999; 33) serán retomados posteriormente para profundizar en ellos como influencias del currículo nulo.

La modificación del anterior Decreto mediante el Decreto 148/2002 del 14 Mayo, no hace más que ir afianzando el papel de la Expresión Corporal dentro del área de Educación Física, y por ende, de la propia Educación.

Como anteriormente ocurría, el espacio ocupado por las actividades expresivas vuelve a aparecer en el modelo curricular desde todos sus elementos.

⁷ Decreto 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA de 20-6-92). ANEXO II.

Ya desde el objetivo de área número 3 quedan recogidas estas intenciones que desde la administración orientan a su trabajo en nuestras clases de EF.

“Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento personal, diseñando y practicando actividades físicas, rítmicas con y sin acompañamiento musical.”⁸

Al considerar este modelo curricular, un modelo de transición desde la LGE hasta llegar al actual, nos centraremos en el análisis de este último, por ser el que esta vigente y rige nuestras prácticas de aula.

Con la aparición del REAL DECRETO 1631/06 (Anexo II) y el DECRETO 231/07 (para Andalucía) pudiera parecer que no ha hecho más que asentarse de un modo que parece definitivo, el papel que debe jugar la EC dentro de nuestra área, ocupando un lugar destacado en todos los elementos curriculares.

Pero con esta nueva reforma, que camina hacia un currículo más cerrado y con una pedagogía del producto y tendente a la consecución de logros procedimentales (Viciana, 2007), no hace más que alejar de nuevo la definitiva implantación de la Expresión Corporal como contenido a trabajar, equiparable a los demás en cuanto a importancia por un lado, y por otro, delimitando en exceso desde este primer nivel de concreción las posibilidades de desarrollo a las que deja la mayor estructuración y concreción curricular, con poco margen para la autonomía en los siguientes niveles.

2.1. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA LOGSE Y LOE; ANÁLISIS COMPARATIVO

Los avances en cuanto a enfoque del currículo logrado con la LOGSE ahora dan un giro hacia un enfoque del cuerpo utilitario, instrumental, afectando de modo más evidente a aquellos contenidos que como la Expresión Corporal se orientan hacia un cuerpo vivenciado primordialmente, viéndose perjudicados en su tratamiento.

Así, desde un análisis general del tratamiento que se da a los contenidos de Expresión Corporal en esta ley, podemos decir que la disminución queda manifiesta al echar en falta contenidos relacionados con la vivencia de sentimientos manifestados corporalmente, de la relación personal fomentando el lenguaje no verbal, del autoconocimiento a través de los recursos expresivos, del disfrute con un movimiento propio, auténtico, de la expresión del mundo interno, de las dramatizaciones como formas de expresar. Ideas éstas ya advertidas por Learreta (2003) con carácter premonitorio al amparo del anterior intento de reforma educativa, la LOCE, y que hacemos nuestras al visualizar la LOE como clara heredera. Por tanto, son buscadas más, así lo entendemos, habilidades a desarrollar con carácter más artístico que expresivo, donde el ritmo es el principal protagonista, resultando más cercano a la órbita de la percepción temporal que con la expresiva y comunicativa.

⁸ Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

“Combinación de distintos ritmos y manejo de diversos objetos en la realización de actividades expresivas.”⁹

Buscar producciones concretas, en lugar de un desarrollo integral a través de la motricidad, supone desde nuestro punto de vista un planteamiento erróneo de lo que es la Educación Física escolar y de lo que se pretende con ella.

Los objetivos planteados, mucho más concretos, no hacen más que confirmar una tendencia hacia la deportivización del currículo y el desarrollo de la condición física (Viciano, 2007), mientras que la Expresión Corporal, como ya dejamos ver anteriormente se reduce prácticamente a aspectos rítmicos y sobre todo de búsqueda de ejecuciones que recuerdan a anteriores planteamientos.

“9. Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.”¹⁰

Desde los criterios de evaluación no se podía esperar otra cosa que la coherencia con el enfoque inicial, siendo la consecuencia lógica de los demás elementos curriculares, hacia la adquisición concreta y la facilidad de medición. (cuadro 1).

“Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido”¹¹

Tabla 1. Comparativa secuenciación del bloque de contenidos y criterios de evaluación de Expresión Corporal según el curso (Real Decreto 1631/2006, Anexo II)

| CURSO | CONTENIDOS | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|--------|--|---|
| 1º ESO | <ul style="list-style-type: none"> - Cuerpo expresivo: postura, gesto - Conciencia corporal - Combinación de ritmos y objetivos - Desinhibición y clima positivo | 6. Elaborar un mensaje de forma colectiva, mediante técnicas como el mimo, el gesto, la dramatización o la danza y comunicarlo al resto de grupos |
| 2º ESO | <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje corporal y no verbal - Movimientos corporales expresivos - Improvisaciones como comunicación - Respeto a la ejecución de los demás | 5. Crear y poner en práctica una secuenciación armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido. |
| 3º ESO | <ul style="list-style-type: none"> - Bailes y danzas: aspectos culturales - Bailes individuales, por parejas, etc - Actitud positiva al bailar con cualquier compañero/a | 6. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición. |

⁹ Bloque de Expresión Corporal para primer curso. RD 1636/06. Anexo II, Área de Educación Física.

¹⁰ Objetivos de materia. RD 1631/2006 (Anexo II) y D. 231/2007 Anexo II

¹¹ Criterio de evaluación para segundo curso. RD 1631/2006 Anexo II

| CURSO | CONTENIDOS | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|--------|---|---|
| 4º ESO | <ul style="list-style-type: none"> - Composiciones coreográficas grupales - Creación de éstas con apoyo musical - Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas | <p>7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.</p> <p>8. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio por la reducción de desequilibrios y alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.</p> |

En el anterior cuadro podemos evidenciar las carencias que muestran tanto los contenidos como los criterios de evaluación, que al abandonar la estructuración en conceptos, procedimientos y actitudes que la LOGSE implantó, no sólo reflejan evaluaciones meramente procedimentales que dejan al margen los conceptos o las actitudes, sino además la indefinición está presente (curso 1º ESO) en actividades como el mimo, la dramatización o el paso sin ninguna transición entre el trabajo individual y personal y la solicitud por grupos de creaciones, al amparo de un componente técnico, más preocupado por una EF que pasa de ser educación “mediante el movimiento” hacia otra “del movimiento”, como así ya expresaba Learreta (2003).

Aparecen las competencias básicas como elemento curricular novedoso en la LOE, y desde la EF y en concreto desde la Expresión Corporal, la contribución expresada para su adquisición resulta meramente testimonial, con una vinculación leve con la competencia cultural y artística, como así se recoge en el texto y que no hace más que mostrar la coherencia entre elementos curriculares en el tratamiento dado a la Expresión Corporal y por ende, su mínimo protagonismo en la adquisición de este nuevo elemento curricular.

Para que cimentemos un uso normalizado dentro de nuestras clases y entre todos los profesionales de un contenido como la Expresión Corporal, ésta debe en su camino, estar respaldada no sólo por un corpus técnico, teórico y conceptual conocido, sino también por uno legislativo que sea coherente con los anteriores. Siendo el cuerpo y el movimiento, ejes básicos de la acción educativa en el área de EF, la Expresión Corporal es una vía que permite al profesor de EF abordar de forma sistemática y rigurosa aquella parte del currículo que generalmente no se atreve a abordar; el movimiento expresivo creativo. La actual LOE no hace más que frenar el avance que la Expresión Corporal está consiguiendo desde su propia evolución, convirtiéndose por tanto, en una de esas dificultades que entorpece su avance. En línea con este argumento se expresa Villada (2003; 135) al afirmar que la Expresión Corporal *“como capacidad corporal que existe y debe desarrollarse y potenciar, debe incuestionablemente ser abordada desde el ámbito pedagógico general, pero en relación con los contenidos que le son propios a la EF”*.

Desde el marco legislativo se deben ofrecer por tanto, las pautas necesarias para llevar a efecto ese “desarrollo y potenciación” entrando en conjunción ideal con la evolución del resto de fundamentos en los que se apoya la Expresión Corporal escolar actual, sin que de este modo, el primer nivel de concreción deje de responder a los criterios psicocéntrico, lógicocéntrico y sociocéntrico (Del Villar, 1999) acordes a la importancia y demanda que la expresión Corporal reclama para

ubicarse plenamente en el Sistema Educativo. Así Villada (2003; 134) recuerda que *“desde el ámbito pedagógico debe delimitarse la propia parcela del saber constituida por la Expresión Corporal, porque sólo así podrán clarificar qué es lo que debemos sembrar en ella y, a su vez, cómo creemos debe cultivarse”*.

2.2. UN CURRÍCULO NULO “PRESENTE”.

Como hemos ido viendo, las posteriores apariciones de REALES DECRETOS y DECRETOS han colaborado en el nuevo rol de la Expresión Corporal dentro del espacio que ocupa la EF en la Educación Secundaria, aunque no por ello alejado de planteamientos que generen lo que denominó Kirk (1990), “currículo nulo”.

Este término acuñado como una categoría o nivel y que junto a otras opera interaccionando dentro del currículum funcional, Dodds (1985), se entendería siguiendo a Vázquez (2001: 280), como *“el conjunto de ideas, prácticas y valores que, consciente o inconscientemente, quedan fuera del currículum oficial y que podrían perfectamente haberse incluido”*, y que centrándose en los contenidos, serían aquellos que intencionadamente el profesor no quiere, no sabe, o no puede incluir en su programación (Contreras, 2004), complementando la idea ya dada por Eisner (1995), al hablar del conjunto de temas de estudio que no se enseñan, bien porque no se consideran importantes; bien porque no le gustan al profesorado; bien porque no se considera preparado para impartirlos; bien porque no hay tiempo durante el curso; bien porque no tienen aplicación ni utilidad aparente; etc, a pesar de figurar en el currículo explícito. Esta afirmación confirma estudios como el de Sicilia (1996), referente al profesorado andaluz, y que nos habla de una falta de conocimiento y experiencia a la hora de incluir ciertos contenidos. Tal es el caso de la Expresión Corporal como ejemplo claro de este “abandono”.

Del mismo modo que la Educación Física está encontrando su sitio dentro de la educación, estos contenidos expresivos intentan poco a poco huir de la marginalidad a la que fueron relegados y la falta de consenso en su interpretación, Learreta (2009). Esta marginalidad que ya reconoció Vázquez (1989), es reconocida por otros autores como Romero Martín (1999) o Villada (1996), mostrando como posibles causas de la reticencia profesional entre los propios docentes de EF:

- El hecho de sustentarse sobre modelos de cuerpo contrapuestos a los contenidos considerados predominantes (como ejemplo, el marcado carácter competitivo en las prácticas deportivas más estereotipadas alejado de los planteamientos de la Expresión Corporal), retrayendo cualquier trabajo a favor de la creación, la improvisación y el crecimiento expresivo personal.
- La particularidad de algunas propuestas prácticas de escaso compromiso motor (energético), hace que su conveniencia sea en ocasiones cuestionada.
- La insuficiente formación que no facilita su buena disposición, creando una actitud defensiva.
- La escasa claridad con que tradicionalmente se ha presentado este contenido respecto del “formato clásico”, además de aparecer una amalgama de géneros asociados a estas prácticas.

“Los profesores de EF, apoyados en concepciones distintas, damos al contenido expresivo una interpretación que a veces, incluso, puede llegar a ser diametralmente opuesta” (Villada, 1996; 408).

- El temor en el docente ante una posible falta de control sobre el grupo y que la propia dinámica de la sesión provoca ante situaciones entendidas como inestables.
- Las escasas oportunidades de abordar este contenido de forma práctica a favor de un excesivo estudio teórico que existe sobre lo corporal, descontextualizado de las experiencias vivenciales que provoca.

Estas y alguna otras razones evidencian el tortuoso camino de la Expresión Corporal durante un largo período de tiempo, pero que en la actualidad está siendo reconducido para ocupar el espacio educativo que precisa. Esta labor merecerá el esfuerzo de profesionales comprometidos para llevar el ámbito expresivo al estatus que ya desde hace tiempo requería.

3. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS REFERENTES EN UN MODELO PROPIO.

Al referirnos a los contenidos que configuran la Expresión Corporal educativa, no sólo el enfoque propio de partida se hace evidente, en esa ideología de actuación que marcará nuestro rumbo, sino también los referentes que han ido dando un corpus científico hasta configurarla como disciplina. El recorrido que anteriormente hemos ido repasando en el punto anterior, llevará a configurar como referentes mínimos según Romero Martín (2008) a:

- Las manifestaciones socioculturales más o menos tecnificadas como la Danza y el Teatro en sus distintas modalidades, Mimo, Clown y aquellas situadas en un escenario.
- Las actividades corporales surgidas de la revolución ideológica de los 60, que abordaban la relación con el propio cuerpo, desde la aceptación y la desinhibición, con objetivos afectivos y relacionales principalmente.
- El denominado Lenguaje Corporal, que hace mención al mensaje no consciente que emite el ser humano, sin intención, desde la propia corporeidad.
- Contenidos clásicos de la Educación Física como el Ritmo o deportes estéticos (gimnasia rítmica, artística...)

Desde la consideración de la Expresión Corporal como disciplina en constante desarrollo, las actividades corporales de expresión que se van mostrando como integrantes de los contenidos que modelan el mapa actual y futuro de este bloque perteneciente al área de Educación Física, no dejan de ser más que reflejo de las propuestas que siguen apareciendo.

Las Actividades Corporales de Expresión de acuerdo con la idea que venimos desarrollando, hacia el desarrollo integral del alumno, se irán identificando como aquellas que desde una propuesta de ámbito motriz, favorezcan un intercambio constante con el entorno desde su propia realidad y se extienda al resto en la medida en que el ser humano es un ser intelectual, emocional, social y afectivo. Compartimos esta idea con lo expresado por Castañer (2000; 42) cuando

dice que las actividades corporales de expresión “serán aquellas conductas de expresión/comunicación de un individuo o de un grupo en las cuales, la base sobre la que se actúa es el cuerpo humano, y cuyo resultado es una representación estética de la realidad.”

Aparecerán entonces distintas dimensiones educativas (figura 2) según Learreta y otros (2010) para estructurar los contenidos que queremos en nuestra área y así consolidar a la par el marco teórico de la misma.

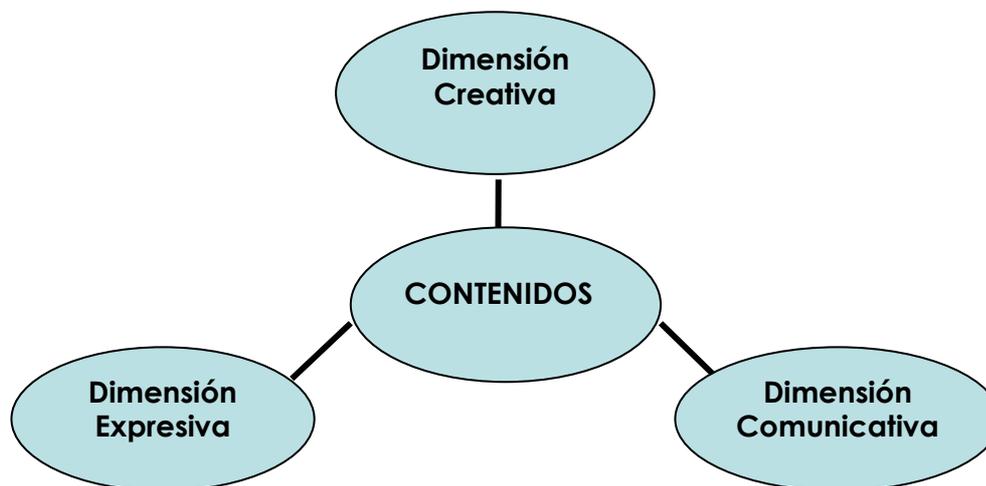


Figura 2 Dimensiones educativas para estructurar los contenidos en EF (Larreta y otros, 2010)

- **Dimensión Expresiva** → contenidos hacia la toma de conciencia de las diferentes tipologías de movimientos existentes en función del uso personal que se haga del espacio, el tiempo, la intensidad, la gravedad, el uso del gesto o el sonido... Se busca que desde el movimiento se llegue a la emoción y del mismo modo, desde ésta hacia el movimiento personal, auténtico y autónomo.
- **Dimensión Comunicativa** → contenidos que suponen la toma de conciencia del código corporal convencional que se utiliza para la interacción personal. Su descubrimiento, uso y reconocimiento en el otro incide en una mejora de la esfera social.
- **Dimensión Creativa** → desarrollo de estrategias para construir un pensamiento divergente que se materialice en producciones corporales que incidan en su capacidad de entender realidad.

Tomando como punto de partida la figura 3 de Romero Martín (2008) para más adelante modificarlo a nuestra conveniencia, observamos cómo para la autora se entremezclan teniendo como denominador común las actividades corporales de expresión, tanto las funciones principales del movimiento que más asociamos a la Expresión Corporal, como cuerpo y movimiento, ejes que consideramos referencia en EF. No deja de lado en este planteamiento la aparición de la técnica y el sentimiento como contrapuntos de una misma balanza que busca el equilibrio que nos lleva a encontrar las actividades corporales de expresión que realizaremos en clase.

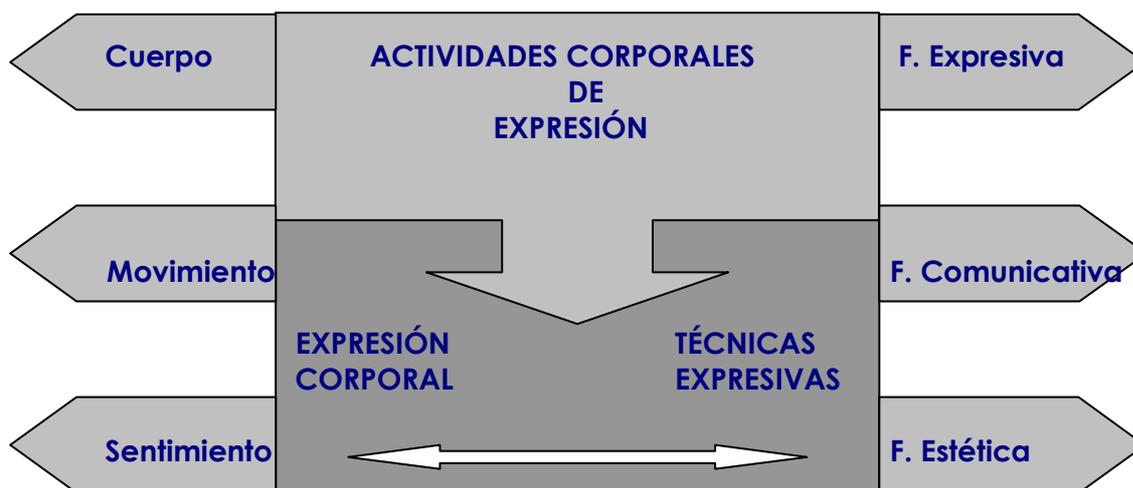


Figura 3. Actividades Corporales de Expresión. Tomado de Romero Martín (2008)

Por otro lado, Galo Sánchez (2008: 134) reconoce una dimensión expresiva-comunicativa-creativa-estética del movimiento que *“abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen intención de manifestar el mundo propio y ponerlo en común con los demás a través de procesos de creación originales con un componente estético significativo.”*

De este modo podríamos decir que la vida se expresa en movimiento, como dice Kalmar (2005; 26): *“Expresar es sacar afuera, es exprimir y, aunque no seamos siempre conscientes, nuestro cuerpo siempre expresa. En el hombre las intenciones se expresan cotidianamente en forma de movimientos: actos, acciones y gestos que se van modelando según las experiencias vividas dentro del contexto familiar, social y cultural”.*

La composición de nuestras prácticas en Expresión Corporal deberá por tanto nutrirse de estas dimensiones que de los anteriores autores hemos recogido, conectando de un modo interrelacionado y bidireccional con la formación integral que buscamos como objetivo constante desde un punto de vista educativo. Reflejamos esto en la siguiente figura (4) que hemos elaborado:

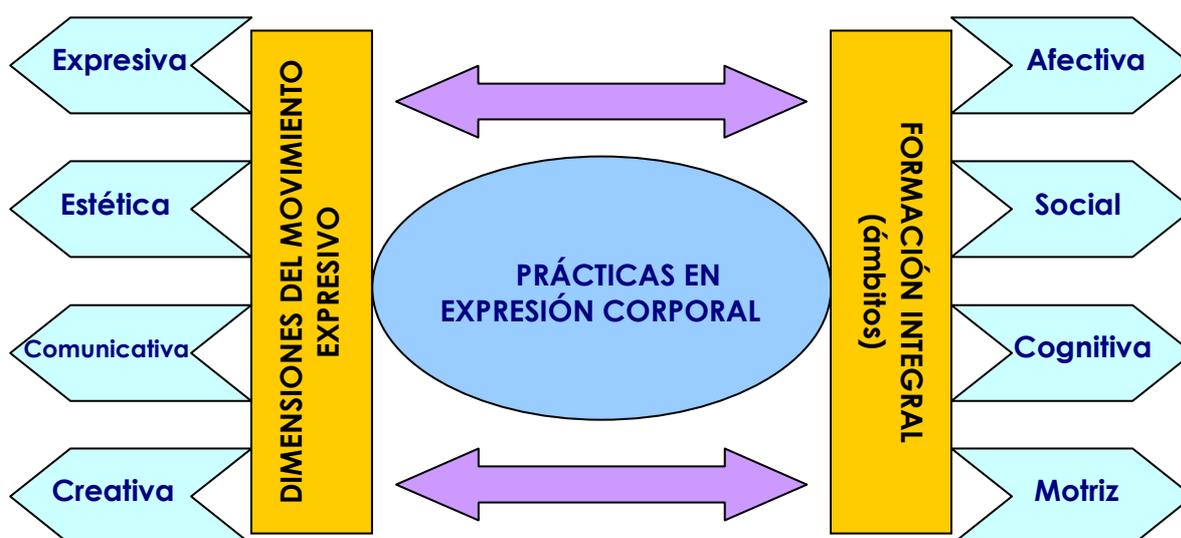


Figura 4. Dimensiones de las que se ha de nutrir las prácticas en expresión corporal

El hecho de que este contenido se incluya en el currículo queda justificado por diversas razones según Cuellar (2004) y que reflejan la importancia de la Expresión Corporal en el ámbito educativo:

1. La persona es un ser social que necesita relacionarse con lo que le rodea de diversas formas. Por ello, el lenguaje corporal debe educarse igual que el oral o escrito. La expresión favorece la relación con los demás/entorno.
2. La personalidad se estructura a partir de las experiencias corporales y se modifica por las experiencias relacionales. La Expresión Corporal va a mejorar estas experiencias relacionales.
3. La expresión constituye una vía de bienestar personal. Ayuda a descubrir sensaciones, disfrutar, relacionarse, conocerse mejor, etc.

No hace esta autora otra cosa que recopilar varios de aquellos argumentos que han ido apareciendo a lo largo de las páginas anteriores y que muestran el valor pedagógico e imprescindible dentro no sólo de nuestra área, la Educación Física, sino también por extensión, en la propia Educación.

“La práctica debería ser producto de la reflexión, no al contrario”.
Hermann Hesse (1877-1962)

4. REFLEXIONAMOS.

Como hemos ido manteniendo, una visión actual de la Expresión Corporal que podemos encontrar en las aulas aún puede presentar lagunas si nos acercamos a ella de un modo en que los ejes de referencia que planteamos (figura 4) se observen como un todo, más que como la suma de las partes, tomando palabras de la psicología de la Gestalt. Se nos presentan incluso en este repaso aproximaciones a la Expresión Corporal muy alejadas de este planteamiento de aula, donde las carencias se muestran muy palpables y hacen insuficientes los mismos. Así podíamos encontrar extrayendo desde diversos autores (Archilla Prat y Pérez Brunicard, 2003; Álvarez Barrio y Muñoz Blas, 2003; Villada, 2001), dos tipos de prácticas expresivas:

- Prácticas basadas en modelos sin un origen pedagógico, adaptaciones de un modelo adulto, profesional, escénico... sin tener en cuenta las características propias de un aula. En este caso, por ejemplo, el aspecto lúdico se encuentra muy limitado, no se atiende al desarrollo integral del alumno, el componente técnico es un primer referente...
- Prácticas para “cumplir el expediente” programado, basado en el desconocimiento del profesor o su miedo a enfrentarse a un contenido que le es extraño. Aquí encontramos prácticas expresivas sin vida, donde lo creativo da igual, la estética está en segundo plano, se pasa de puntillas por todo sin otorgar la importancia que este contenido tiene para el alumno en su desarrollo integral.

Estos dos ejemplos deben ser poco a poco alejados del espacio proporcionado en nuestras aulas. Desde la visión que recogemos, sin ser exclusiva, junto a otros movimientos que van renovando los planteamientos anteriores (Learreta, Ruano y Sierra, 2010; Montávez, 2009; Motos, 2006) se va construyendo una visión holística de la Expresión Corporal que ayudará a reconocer en ésta los valores que esta disciplina propugna como contenido de EF. Como ya reflejaba Cuellar (2004) y que anteriormente recogimos, la Expresión Corporal se justifica en el ámbito educativo por varios motivos, entre los que cabría añadir:

- Desde la Expresión Corporal podemos alcanzar unos valores (tolerancia, respeto, sensibilidad...) que ayuden a conseguir una persona plena (Gutiérrez, 1998; Montávez, 2003), desde su vivencia continua, en su relación consigo mismo, con los otros...
- Cuerpo y movimiento, pilares de la EF, se muestran como instrumentos que desde la Expresión Corporal son fundamentales para llegar al desarrollo integral del individuo (Ortiz; 2002; Ruano y Learreta, 2006), sea cual sea su edad, más aún durante el periodo educativo. Así, este desarrollo integral desde la Expresión Corporal, favorecerá la salud física, social y psíquica que toda persona necesita.
- Aspectos como la creatividad son protagonistas con el trabajo de Expresión Corporal (Romero, 2001; Trigo, 2001), colaborando a encontrar su espacio en el ámbito educativo de la misma, donde en los últimos tiempos se tambalea su desarrollo con propuestas memorísticas o limitadas, en contraposición con pedagogías creativas. La creatividad nos hace más humanos, autónomos, aprendiendo desde el "hacer", ideal en las clases de Expresión Corporal cuando entra ésta en acción. Como dice Marina (1993), *crear es inventar posibilidades*, y nosotros queremos todas esas posibilidades en nuestras clases.
- El juego en las clases de Secundaria de EF no deja de ser una herramienta principal (Gutiérrez, 2004; Lavega, 2003; López-Ros y Eberle, 2003), una estrategia educativa imposible de rechazar, pese a que pueda parecer una opción más de edades tempranas. El trabajo expresivo mediante prácticas lúdicas garantiza el éxito en sí mismo por su uso (Montávez, 2010; 148), englobando la naturaleza propia del individuo cuando juega, cuando implica su ser, su personalidad, esa que expresa (emociones, sentimientos, sensaciones...), se comunica. La Expresión Corporal en el ámbito educativo no se puede alejar del horizonte que nos ofrecen los juegos como dicen Bossu y Chalaguier (1986; 15), colaborando en el desarrollo integral que nos guía. Como dijo Montaigne, *"los juegos de los niños no son juegos, sino que hay que juzgarlos como sus acciones más serias"* (Montaigne, 1580; Libro I, Cap. XXII).

El camino que se ha realizado hasta ahora, no debe dejar que no veamos lo que aún nos queda por avanzar. Cierto es que la Expresión Corporal va encontrando su lugar en las clases de EF, pero también es cierto que este avance es lento pero seguro y que necesita de continuos esfuerzos por parte de los profesores e investigadores que reclaman las bondades que podemos exprimir de este contenido como parte del currículo, y donde el alumno y su beneficio es el fin último, la búsqueda de seres humanos plenos.

Desde la concepción de Expresión Corporal que manejamos, podemos encontrar como ejemplos (cuadro 2), aquellas intenciones educativas que autores como Montávez y Zea (1998; 21) o Learreta y otros (2005; 24) exponen como guía para aquellas propuestas de trabajo alejadas de metodologías tradicionales, y que derivan de esta corriente pedagógica que asumimos en nuestro planteamiento.

Tabla 2 Comparativa de intenciones educativas de la Expresión Corporal.

| MONTÁVEZ Y ZEA (1998) | LEARRETA Y OTROS (2005) |
|--|--|
| Familiarizar con éxito al alumnado en las distintas formas recreativo-expresivas mediante la vivencia personal y grupal desde el respeto y la tolerancia y a través del juego, mejorando la calidad de vida. | Desarrollar la espontaneidad y la imaginación. |
| Ofrecer la posibilidad de comunicar y compartir ideas, sensaciones, estados de ánimo, potenciando la escucha, la comunicación directa e indirecta, las habilidades sociales afectivamente. | Respetar las producciones de los demás, asumiéndolas como reflejo de una identidad propia |
| Encaminar a los participantes hacia el mundo de la creatividad, la expresividad, la imaginación, la espontaneidad y la flexibilidad mental, siendo protagonistas de la acción y participando en el diseño de la dinámica. | Valorar el cuerpo y el movimiento como depositario y emisor de afectividad |
| Fomentar la vivencia y la cooperación, evitando las discriminaciones y los prejuicios, logrando una actitud positiva de aprender conjuntamente de todos y de todo, hacia un proyecto común. | Aceptarse con respeto y profundizar en el conocimiento de uno mismo desde las dimensiones expresiva, comunicativa y creativa |
| Proporcionar un conjunto de técnicas, recursos e ideas con los que poder intervenir educativamente con cualquier grupo de manera motivadora y eficaz. | Utilizar el cuerpo y el movimiento para favorecer el desarrollo personal y como medio de mejorar la propia calidad de vida |
| Descubrir las potencialidades individuales de los participantes, incrementando la autoestima, base de su futura iniciativa y autonomía. | Reconocer y emplear el cuerpo y sus posibilidades como medios de expresión artística y cultural |
| Potenciar la valoración de toda manifestación cultural artística propia y ajena cuyo fundamento sea corporal (danza, teatro, circo y mimo) y adopte una triple actitud ante ésta: de aprendizaje, de disfrute y de crítica. | Mejorar las habilidades sociales a través de la comunicación no verbal |

Podemos observar en estos ejemplos características comunes que pueden ayudarnos a plantear nuestras propias intenciones educativas a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Expresión Corporal, acorde al planteamiento expuesto, y que responderán de mejor modo a la realidad de este contenido, a su potencial educativo ya demostrado y a la necesidad de afianzar éste como un contenido más en igualdad de condiciones con aquellos referidos en el currículo de Secundaria.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ÁLVAREZ BARRIO, M.J.; MUÑOZ BLAS, J. (2003). *El profesorado novel en Expresión Corporal y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de ritmo y expresión. Estudio del caso de un profesor de Secundaria*. En SÁNCHEZ, G. (coord.) *Expresión, creatividad y movimiento*, 339-344 Salamanca. Amarú Ediciones.

ARCHILLA PRAT, M.T.; PÉREZ BRUNICARD, D. (2003). *Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en educación Física*. En SÁNCHEZ, G. (coord.) *Expresión, creatividad y movimiento*, 333-338. Salamanca. Amarú ediciones.

ARTEAGA, M. (2003). *Fundamentos de la Expresión Corporal. Ámbito pedagógico*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

BOSSU, H.; CHALAGUIER, C. *La Expresión Corporal "Método y Práctica"*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1986. CASTAÑER, M. (2000) *Expresión corporal y danza*. Barcelona. Inde

COLL, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Barcelona. Paidós.

CONTRERAS, O. R. (2004). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista (2ª ed.)*. Barcelona: INDE.

CUÉLLAR, M. J. (2004). *Bases teóricas y didácticas de la Educación Física*. S/C de Tenerife. Arte comunicación visual, S. L.

DEL VILLAR, F.; RAMOS MONTÉJAR, L.A. (1999). *Criterios de estructuración de contenidos para el área de EF en la ESO*. www.revista-apunts.com/ Apunts 56, 32-38

EISNER, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona. Paidós.

GALO SÁNCHEZ (2008). *Expresión corporal: investigación y acción pedagógica*. Salamanca. Amarú Ediciones.

GUTIERREZ, M. (2004). *La bondad del juego, pero...* En *Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, nº 7, 153-182

KALMAR, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal*. Buenos Aires. Lumen

KIRK, D. (1990). *Educación física y currículo*. Valencia. Universidad de Valencia.

LAVEGA, P (2003). *El juego en la Educación Física; en busca de una estrella Polar*. En *Tandem*, nº 10, 7-10

LEARRETA, B. (1999). *Análisis de los contenidos de Expresión Corporal a través de los textos legales a lo largo de la historia del sistema educativo español*. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*, Vol. I. 566-579. Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.

LEARRETA, B. (Coord) (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona. INDE.

LEARRETA, B y OTROS (2009). *Expresión Corporal y Educación*. Wanceulen. Sevilla.

LÓPEZ PASTOR, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del profesorado*. Valladolid. Universidad de Valladolid.

LÓPEZ PASTOR, V.M. MONJAS AGUADO R. y PÉREZ BRUNICARDI, D. (2003). Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar. INDE. Barcelona.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (coord) (2006): *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

LÓPEZ-ROS, V y EBERLE, T.S. (2003). *Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos*. En Tandem nº 10, 41-51

MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Anagrama.

MONTAVEZ M y ZEA M.J. (1998): "Expresión corporal propuestas para la acción" Edit. M. M. y M J. Z.

MONTÁVEZ, M. (2003). *Los valores humanos a través de la expresión corporal*. En G. Sánchez, B. Taberner, F.J. Coterón, C. Llanos, B. Learreta (Cord.), en *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*, Zamora. Amarú, 155-169.

MONTÁVEZ, M. y Otros (2010). *Dinámicas y estrategias de Re-creació*. Grao. Barcelona

MOTOS, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona. Humanitas

ORTIZ, MM. (2002). *Expresión Corporal; Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

PÉREZ PUEYO, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis doctoral. León. Universidad de León.

ROMERO, C. (2001). *Tándem*. [Versión electrónica]. Revista Tándem 3. *Cuerpo y creatividad. Reflexiones sobre la creatividad en educación física*.

ROMERO MARTÍN, R. (1999) *La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma*. En LINARES, D.; ZURITA, F.; INIESTA, J. A. *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario.

ROMERO MARTÍN, R (2008) *Dinámicas de reflexión en nuestras clases de Expresión Corporal*. En Actas IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física (Córdoba , 2-5 de abril de 2008)

RUANO, T. LEARRETA, B. y BARRIOPEDRO, M.I. (2006). *El valor de la emoción en Expresión Corporal desde las diferentes orientaciones*. En Kronos nº 9, (pp. 24-33)

SICILIA, A. (1996). *El profesor de Educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades*. Habilidad Motriz (8), 51-61.

SIERRA ZAMORANO, M. Á. (2000): *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.

TRIGO, E. (2001). *Tándem*. [Versión electrónica]. Revista Tándem 3. *Cuerpo y creatividad*.

VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid. Gymnos.

VÁZQUEZ, B. (2001). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid. Síntesis.

VICIANA, J. (2007). *Análisis de contenido comparativo del primer nivel curricular de EF en Secundaria*. Profesorado. Revista de formación del profesorado 11.2, 1-13

VILLADA, P. (1996, Junio). *Necesidad de una teoría conceptual universal, para delimitar el campo científico-didáctico de la expresión corporal*. Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas universitarias de Magisterio. Guadalajara.

VILLADA, P. (2001). *Construyendo la Expresión Corporal*. En RODRÍGUEZ GARCÍA, P.I. (coord.) *El currículum de Educación Física a debate*. 235-249 Murcia. F.G. Graf.

6. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

O.M. DE 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de EGB.

Decreto 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA de 20-6-92).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Fecha de recepción: 15/12/2011

Fecha de aceptación: 11/01/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EL MIMO COMO RECURSO EN EXPRESIÓN CORPORAL A NIVEL EDUCATIVO Y RECREATIVO

Raquel Pérez Ordás
Mónica Haro González*
Alejandro Fuentes Aragón

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
*Email : monica_hargon@hotmail.com

RESUMEN

¿Cómo hablar sin usar palabras? ¿Cómo hacer magia sin ser magos? ¿Cómo hacer visible lo invisible? Son algunas de las cuestiones que nos planteamos cuando trabajamos la expresión corporal. Todas estas preguntas confluyen en una sola respuesta, el Mimo.

Cuando planteamos un trabajo de comunicación basada en el uso exclusivo de nuestro cuerpo, sin mediar palabra y sin utilizar objeto alguno, lo primero que se nos pasa por la cabeza es ¿cómo responderán nuestros alumnos/as?, ¿funcionará en nuestras clases? Pensamos que es algo difícil de llevar a cabo, sin embargo, nos olvidamos de que en nuestro día a día utilizamos multitud de códigos corporales con lo que interaccionamos. Estamos ante un recurso divertido, creativo y fantástico para trabajar en clases de Educación Física, en actividades complementarias, en dinamización de grupos, campamentos, en grupos de iniciación al teatro o teatro ocupacional, etc.

En el presente artículo, te mostramos una propuesta metodológica de progresión de actividades fáciles, sencillas y sugerentes, relacionadas con la expresión y la creatividad a través del cuerpo, trabajando específicamente a través del mimo.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal, mimo, creatividad, educación, recreación.

1. INTRODUCCIÓN.

Cuando interactuamos con otras personas no sólo intercambiamos palabras y gestos, pues esas palabras y esos gestos están cargados de significado, de emociones y sentimientos. Podríamos decir que nuestro cuerpo es como una gran bolsa cargada de aspectos físicos, sensoriales, emocionales, cognitivos, expresivos, artísticos y sociales.

Claudio Naranjo, psiquiatra chileno de 75 años, pone énfasis en que somos seres con tres cerebros: tenemos cabeza (cerebro intelectual), corazón (cerebro emocional) y tripas (cerebro visceral o instintivo). La plenitud la puede vivir sólo una persona que tiene sus tres cerebros en orden y coordinados. Desde su punto de vista necesitamos una educación para seres tri-cerebrados.

Partimos de esta reflexión cuando decimos que concebimos la expresión corporal como una dimensión más de la persona, donde no sólo actúa el cuerpo, sino que implica a la persona de manera integral.

A través de la expresión corporal las emociones surgen a flor de piel cuando tenemos que expresar distintas situaciones, sensaciones o sentimientos. Más aún se acentúan todas estas emociones cuando esas expresiones se muestran ante los demás (en primer lugar ante el propio grupo y en segundo lugar ante un público).

Pérez Ordás, García y Calvo (2009) creen en una expresión corporal donde no sólo se trabaja desde la individualidad, sino también desde el trabajo en equipo, la interrelación, la cooperación y todo esto con el fin de conseguir el desarrollo de la creatividad. Consideran la creatividad como la mezcla de la percepción, la fantasía, la ilusión, la asociación de imágenes, la combinación de ideas, el atrevimiento a lo nuevo y la expresión de todo ello.

Además señalan que la expresión corporal es un área donde no sólo hay una implicación física de la persona, sino también una implicación psicológica y social. Por ello, es imprescindible trabajar desde la expresión corporal la capacidad expresiva de la persona desde tres vertientes:

- **Persona física:** referente al propio cuerpo, su movimiento, el lenguaje del mismo y las técnicas específicas corporales.
- **Persona psíquica:** pues utilizamos el instrumento del cuerpo para expresar principalmente sentimientos y para mostrarnos ante lo demás.
- **Persona social:** pretendemos cubrir necesidades a nivel social, que la persona juegue, sienta, se entregue, participe, forme equipo, disfrute, se ría, tome contacto con otras personas, se desinhiba, que confíe en sí mismo y en los demás, que se valore a sí mismo y a los demás, que se entregue plenamente y coopere.

La experiencia nos dice que en expresión corporal es clave el modo en que se dirige la sesión de clase, cómo se orientan las actividades, cómo se hacen las propuestas, cómo se provoca un clima, cómo se reconduce un itinerario, etc. Por tanto es necesario planificar y seleccionar muy bien los distintos elementos que entran a formar parte de la puesta en práctica de actividades de expresión corporal.

Existen diferentes técnicas o disciplinas dentro de la expresión corporal, que nos permiten abordar la expresión corporal de base desde distintos ámbitos. Generalmente estas disciplinas iban orientadas a los especialistas o profesionales. Sin embargo, su uso en las escuelas, en los institutos y en grupos no especializados aporta grandes posibilidades. Entre otras disciplinas vamos a abordar específicamente el mimo.

¿Por qué el mimo? Porque, a pesar de lo difícil que resulta expresar algo sin utilización de la palabra, el mimo es un recurso divertido, creativo y fantástico para trabajar con distintas poblaciones.

Según Ivern (2004) "hacer mimo" significa expresar y comunicar emociones, ideas, situaciones reales o ficticias, por medio de acciones, actitudes y gestos. Algunos lo han definido como "el arte del silencio" o "la poesía del movimiento" incluso como "la magia del gesto".

Las propuestas que en este artículo planteamos se basan en progresiones de actividades fáciles, sencillas y sugerentes, relacionadas con la expresión y la creatividad a través del cuerpo, trabajando específicamente a través del mimo. Pero antes de presentarlas definiremos algunos conceptos que consideramos importante saber diferenciar:

- **Pantomima:** La palabra pantomima proviene del vocablo griego pantómimos que significa "que todo lo imita". La Pantomima es una representación que se realiza mediante gestos y figuras, sin la intervención del lenguaje verbal (Regodón, 2010). Es la parte de las artes escénicas que utiliza la mímica como forma de expresión artística.
- **Mimo:** La palabra mimo proviene de la palabra griega mimeomai que significa imitar. La persona que se dedica a la pantomima como arte recibe el nombre de Mimo.
- **Mímica:** La mímica se define como la "expresión del pensamiento por el gesto y movimiento facial que acompañan o sustituyen el lenguaje oral". Con el mimo, "hablamos sin palabras".

El mimo renuncia al uso del lenguaje hablado en sus actuaciones, simula con sus gestos, sonidos, cosas o personas que no existen realmente, sube escaleras sin haberlas, se choca con un cristal invisible, hincha un globo imaginario y utiliza su expresividad, para reproducir situaciones reales, pero que no están sucediendo realmente (Pérez, Haro y Fuentes, 2011).

Se trata de una forma frecuente de arte callejero que tiene elementos comunes con la danza, la música y las artes circenses, pues según Torres (1999) son artes universales que, al ser sin palabras, van directamente al corazón sin que medie el entendimiento.

¿Qué se necesita para hacer mimo?

- Ropa negra
- Pintura blanca para la cara
- Mucha imaginación

Con el trabajo de mimo, pretendemos abordar las tres dimensiones de la persona (física, psicológica y social) y llevar a cabo una educación basada en el respeto a la libertad y en el fomento de la autonomía de los niños y niñas lo cual contribuirá al desarrollo equilibrado del lenguaje de movimientos expresivos (Torres, 1999).

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO DEL MIMO

Los objetivos que nos hemos planteados con el trabajo de mimo que proponemos los hemos dividido en: objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Con estos objetivos trabajamos el saber, el saber hacer y el saber ser.

Los objetivos que se pretenden, aparecen en el siguiente cuadro:

| <u>OBJETIVOS CONCEPTUALES</u> | <u>OBJETIVOS PROCEDIMENTALES</u> | <u>OBJETIVOS ACTITUDINALES</u> |
|---|---|---|
| <p>-Conocer e investigar el lenguaje corporal: códigos y símbolos.</p> <p>-Conocer los centros de expresión del cuerpo y practicar con ellos. Practicar gestos y posturas relacionándolos con diferentes estados de ánimo y movimientos.</p> <p>-Conocer y practicar las diferentes calidades del movimiento.</p> | <p>-Desarrollar la expresividad a nivel segmentario (ej. expresión facial) y a nivel global.</p> <p>-Expresar corporalmente ideas, sensaciones, sentimiento...</p> <p>-Potenciar la expresividad de la mirada.</p> <p>-Profundizar en la expresión de sentimientos y el control del propio cuerpo.</p> <p>-Potenciar el control del propio movimiento y trabajar la expresión motriz.</p> <p>-Practicar los movimientos básicos del mimo.</p> <p>-Representar con nuestro cuerpo distintas figuras.</p> <p>-Improvisar escenas sobre propuestas de personajes y situaciones.</p> <p>-Estimular la imaginación y la invención narrativa.</p> | <p>-Crear una buena dinámica de grupo.</p> <p>-Valorar y aceptar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo.</p> <p>-Respetar las diferentes formas de expresión de los compañeros/as.</p> <p>-Adquirir una predisposición positiva hacia el trabajo corporal.</p> |

Cuadro 1: Objetivos del trabajo del mimo.

3. PUNTOS CLAVE EN LA EXPRESIÓN DEL MIMO

Otro aspecto importante y sobre el que, consideramos, debemos poner especial énfasis en el trabajo del mimo, son aquellos puntos claves de mayor expresión. Estos puntos clave se corresponden con la cara y las acciones básicas del mimo:

- **La cara:** en expresión corporal el trabajo sobre la cara es muy importante: el gesto, la mirada, las máscaras faciales, el desarrollo de los 27 paquetes musculares. La cara expresa emociones y estados de ánimo: calma, risa, miedo, ira, terror, enfado, vergüenza...
- **Acciones básicas del mimo:** entre ellas destacamos:
 - **Posiciones o movimientos:** existen unos movimientos y unas posiciones que los mimos repiten por igual. Son acciones muy singulares, que tienen gran expresividad. Por ejemplo: acción de subir y bajar escaleras, tirar de una soga, desplazarse apoyando las manos sobre un cristal, andar sin desplazarse...
 - **Transformaciones:** un elemento característico de los mimos, es que transforman los objetos en otros. El mimo, generalmente, no utiliza implementos, por ello, la transformación de los objetos es imaginaria (por eso, deben ser movimientos muy exagerados y marcados).
 - **Caídas:** el mimo, juega con las caídas, con los choques, con los tropezones...Por ejemplo es muy típico un mimo que se choca con un cristal que no ha visto...
 - **Manipulación de volúmenes y objetos imaginarios:** como hemos dicho, no suele utilizar implementos, por ello, transforma los objetos, sus formas, volúmenes, pesos, etc. a su antojo.

Toda propuesta de técnica de mimo debe contener ejercicios orientados al desarrollo de estas acciones básicas y de trabajo facial, pues consideramos estos puntos como la base sobre la cual podremos trabajar la Improvisación y la Pantomima.

4. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EL MIMO.

Para empezar a trabajar el mimo, sin aspectos especialmente técnicos, proponemos las siguientes actividades que van a introducir poco a poco esta especialidad expresiva. En el siguiente cuadro exponemos de manera esquemática la idea o progresión de trabajo que planteamos y posteriormente la desarrollamos:

| | |
|--|--|
| ACTIVIDADES DE INICIACIÓN AL TRABAJO CORPORAL | Trabajo Facial del Mimo. Trabajo Corporal. Manipulación de Objetos. |
| ACTIVIDADES EXPRESIVAS Y COMUNICATIVAS | Improvisación e investigación del Mimo. (El lenguaje corporal Juegos de comunicación, Las cualidades del movimiento, El centro de expresión del mimo, Los gestos y las posturas) |
| ACTIVIDADES DE PUESTA EN ESCENA E IMPROVISACIÓN | Representación de Escenas. Pantomimas. |
| ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN | Actividades de reflexión en el trabajo de mimo. |

Cuadro 2: Esquema de actividades de Mimo.

- **Actividades de iniciación al trabajo corporal:** su eje de trabajo va a ser el esquema corporal. Juegos de desinhibición y dinámica de grupos, respiración y relajación... Dentro de este bloque de trabajo desarrollaremos en la propuesta posterior:
 - Trabajo Facial del Mimo.
 - Trabajo Corporal.
 - Manipulación de Objetos.
- **Actividades expresivas y comunicativas:** centradas en trabajar el cuerpo, movimiento y espacio y el lenguaje corporal. Dentro de este apartado abordaremos un bloque de contenidos específico llamado: "Improvisación e investigación del Mimo". Dentro de este mismo se abordará específicamente:
 - El lenguaje corporal
 - Juegos de comunicación
 - Las cualidades del movimiento
 - El centro de expresión del mimo
 - Los gestos y las posturas

| | |
|--|--|
| <p><u>Lenquaje Corporal</u>: posibilidades expresivas de las diferentes partes del cuerpo.</p> |  |
| <p><u>Juegos de Comunicación</u>: ("Adivina lo que digo", películas, códigos...)</p> |  |
| <p><u>Calidades de Movimiento</u>: acciones cortas que contengan algunas de las calidades del movimiento y acciones básicas del esfuerzo.</p> |  |
| <p><u>Centro de Expresión del Mimo</u>: Posiciones básicas del mimo, Transformaciones, Caídas, Manipulación de volúmenes y objetos imaginarios.</p> |  |
| <p><u>Gestos y posturas</u>: Posturas de famosos, profesiones y animales, representar obras de arte imitando las posturas, escenificar gestos, escenificar historias cortas que contengan varios gestos.</p> |  |

Cuadro 3: Actividades expresivas y comunicativas del mimo

- **Actividades de puesta en escena e improvisación**: actividades donde se muestra un espectáculo a un público (con una coreografía preparada o una improvisación): escenificar sobre diferentes situaciones cotidianas, improvisar sobre un guión dado, crear y escenificar sobre situaciones inventadas. El bloque de actividades donde se trabaje esto lo llamaremos: Representación de Escenas. Pantomimas.

- **Actividades de reflexión:** Como no abordamos la técnica de mimo desde un punto de vista exclusivamente técnico, sino también desde el punto de vista educativo y recreativo, proponemos un último apartado de actividades donde se reflexiones, se ponga en común y se comparta con el grupo de trabajo: las emociones, los sentimientos, las sensaciones personales. Con este apartado se pretende abordar el trabajo del mimo de manera integral teniendo en cuenta la totalidad de la persona. ¿Te has sentido bien?, ¿Has tenido vergüenza?, ¿Estabas cómodo?... A este bloque de actividades lo denominaremos: Actividades de reflexión en el trabajo de mimo.

5. CLASIFICACIÓN DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DE MIMO

Hemos clasificado los juegos y propuestas de actividades de mimo, en función de su contenido, en diferentes bloques. Estos bloques suponen una progresión metodológica para adentrarse en el trabajo específico de esta técnica corporal. Se trata de una progresión sencilla para a partir de lo más básico y de la investigación de la expresión del propio cuerpo, ir desarrollando actividades más complejas y elaboradas. La progresión que planteamos está formada por los siguientes bloques:

- Trabajo Facial del Mimo.
- Trabajo Corporal.
- Manipulación de Objetos del Mimo.
- Improvisación e investigación del Mimo.
- Representación de Escenas. Pantomimas.
- Actividades de reflexión en el trabajo de mimo

Cuadro 4: Bloques de contenidos en el trabajo de mimo

Con esta clasificación pretendemos facilitar y dar a conocer una forma estructurada, sencilla y organizada de trabajar el Mimo.

El primer bloque se corresponde con el *Trabajo Facial del Mimo*, seguido por el de *Trabajo Corporal*, bloques importantes para iniciarnos en el Mimo, pues el trabajo facial y corporal nos servirá de base para trabajar posteriormente técnicas básicas como pueden ser la *Manipulación de Objetos*, tercer bloque de contenidos.

La *Improvisación del Mimo* y la *Representación de Escenas y Pantomimas* son los bloques más complejos y para ello ha sido necesario un trabajo previo de las actividades correspondientes a los bloques anteriores.

5.1. TRABAJO FACIAL DEL MIMO

El rostro es la parte más visible en la expresión y comunicación, por tanto el trabajo facial es fundamental para iniciarnos en las técnicas de Mimo. Mediante el trabajo facial podemos expresar diferentes sensaciones, emociones y expresiones. Es importante hacer múltiples ejercicios de entrenamiento ante compañeros y adquirir una actitud crítica lo cual nos permitirá seleccionar los hallazgos y corregir los errores. (Pérez, Haro y Fuentes, 2011).

5.2. TRABAJO CORPORAL

El instrumento con el que se va a trabajar, es decir, la herramienta que se va a utilizar fundamentalmente es el propio cuerpo, por lo que se le debe prestar una gran atención. Hay que prepararlo de manera que, al final, el gesto sea expresivo en sus múltiples posibilidades.

El cuerpo es el responsable del movimiento que en este caso estará cargado de significado, por tanto es necesario investigar todas y cada una de las posibilidades del mismo.

Los juegos que componen este bloque van desde acciones corporales simples como puede ser apretarle la mano al compañero, andar tras él e imitar cada uno de sus movimientos... hasta improvisar acciones más elaboradas.

5.3. MANIPULACIÓN DE OBJETOS DEL MIMO

El Mimo interacciona constantemente con diferentes objetos pudiendo ser éstos imaginarios o físicamente reales. El movimiento y el contacto con el objeto deben alcanzar una vivencia cuya dimensión esencial es espontánea y emocional. Se trata de un puente de comunicación extraordinario, con un valor estético-emocional. (Pérez, Haro y Fuentes, 2011)

En el mundo de ficción del Mimo, en un pequeño espacio escénico, caben una infinidad de objetos, es preciso recrearlos, darles formas y manipularlos.

El mimo es un gran observador de la realidad circundante, por ello, al manipular los objetos imaginarios, deberá seguir un protocolo en su actuación y para ello deberá respetar respecto a la realidad (a menos que su objetivo intencionadamente sea otro):

- **Pesos:** deberá representar la interacción con los objetos respetando el peso real de los mismos (aunque éstos sean imaginarios).
- **Formas:** lo mismo sucederá con la forma. Deberá adaptar sus movimientos a la forma real que tiene el objeto que se dispone a utilizar o representar.
- **Tamaños:** igualmente pasa con el tamaño. Al representar el uso de un objeto o instrumento debe tener en cuenta el tamaño real de este objeto.

- **Orden:** el orden de sus acciones o movimientos debe corresponderse con el que tendría lugar en una situación real. Por ejemplo: entra en un bar y para ello, empuja la puerta, se sacude los pies en el felpudo, se acerca a la barra, se apoya sobre ella, hace un gesto al camarero, espera, cuando se supone que se ha acercado este último, le sonríe, pide un café, espera, vuelve a sonreír al camarero, coge el azucarillo, lo abre, lo vierte, coge la cucharilla, remueve el café...etc.

5.4. IMPROVISACIÓN E INVESTIGACIÓN DEL MIMO

Con la improvisación se pretende emplear una búsqueda expresiva en un encuentro con los demás compañeros, de investigar los movimientos posibles entre dos o más personas, pero con un contenido emocional, relacional...

5.5. REPRESENTACIÓN DE ESCENAS. PANTOMIMA

Todo el trabajo facial, corporal, de manipulación de objetos e improvisación confluyen en este bloque, es decir, todo los bloques anteriores se trabajan en este. La representación de escenas y la pantomima es el fin del Mimo. Estos juegos que presentamos a continuación siguen una jerarquía desde las representaciones más sencillas a las más complejas, tanto grupales como individuales.

En los juegos de representación de escenas interviene el mimo o mimos y un público que en ocasiones realizará una valoración crítica.

Algunas consideraciones a la hora de trabajar las representaciones mímicas o pantomimas son:

- Imprescindible acentuar la expresión facial: mediante el trabajo facial podemos expresar diferentes sensaciones, emociones y expresiones.
- Acentuar la expresión del cuerpo: el gesto debe ser expresivo en sus múltiples posibilidades. El cuerpo es el responsable del movimiento que debe estar cargado de significado.
- Manipulación de objetos: al manipular los objetos imaginarios, deberá seguir un protocolo en su actuación y para ello deberá respetar respecto a la realidad (a menos que su objetivo intencionadamente sea otro):
 - Pesos
 - Formas
 - Tamaños
 - Orden lógico
- Se deben crear historias que tengan un principio, una trama o desarrollo y un desenlace o final de la situación.
- Debe haber un único foco de atención en escena.
- No se debe dar la espalda al público (pues la expresión corporal en este caso es la única que aporta información).
- El participante o actor debe tener los 5 sentidos bien abiertos a lo que sucede en escena y en el público.

- Debe desarrollarse la capacidad de improvisación.
- Es imprescindible la creatividad.
- Hay que disfrutar.

Dentro de las actividades de representación de escenas mímicas o pantomimas que a su vez las clasificamos en tres bloques:

- 1) **Juegos por equipo:** son actividades donde varios equipos juegan realizando pequeñas representaciones mímicas, interactuando o no entre ellos. Son acciones cortas pero implican creatividad y trabajo en equipo.
- 2) **Iniciación al Sketch:** son pequeñas representaciones donde puede participar uno o varios personajes y estar o no improvisadas.
- 3) **Representaciones:** son las últimas propuestas donde se culmina todo el trabajo realizado hasta ahora. Se realiza una representación ante un público, generalmente de una historia elaborada y preparada con antelación. Puede ir acompañada de música, escenografía, vestuario...

5.6. ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN EN EL TRABAJO DE MIMO

¿Para qué nos sirven las actividades de reflexión? Al principio de este libro, hablamos de la importancia de abordar de manera integral la formación de la persona. Esta globalidad de la persona implica no sólo formar en la parte física y técnica, sino también en la personalidad, los valores, la socialización, las emociones, los sentimientos, la desinhibición, aceptación de uno mismo, valoración de los puntos fuertes personales y aceptación de las debilidades o puntos de mejora, la autocrítica... Por ello nosotros consideramos básico elaborar actividades o propuestas para que los alumnos/as o usuarios, puedan compartir y expresar cómo se han sentido, qué han necesitado, qué les ha sorprendido de sí mismos, del grupo, de la propuesta.... En definitiva que todo el trabajo no quede en el vacío.

Esperamos que esta propuesta os ayude a llevar a cabo una progresión de trabajo de mimo donde el alumno/a o usuario, pueda trabajar de manera integral tanto en el ámbito físico, psíquico y social.

Para finalizar añadimos una cita de Marcel Marceau: "El silencio no tiene límites, los límites lo imponen las palabras" .

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Entrevista a Claudio Naranjo. *La educación que tenemos roba a los jóvenes la conciencia, el tiempo y la vida*. Por Alberto D. Fraile Oliver. En <http://bvh-articulos.blogspot.com/2011/01/entrevista-claudio-naranjo-la-educacion.html>

Ivern, A. (2004). *El arte del mimo: entrenamiento, técnica, investigación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pérez-Ordás, R., García, I. y Calvo, A. (2009). *Me muevo con la expresión corporal*. Sevilla: MAD.

Pérez-Ordás, R., Haro González, M. y Fuentes Aragón, A. (2011). *Mimateclown: el mimo y el clown en la expresión corporal educativa y recreativa*. Sevilla: MAD.

Regodón, P. (2010). Recursos para trabajar la expresión a través del mimo. *Revista digital para profesionales de la Enseñanza: Temas para la Educación*. Disponible en <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7151.pdf>

Torres, J. (1999). *Las mil caras del mimo*. Madrid: Fundamentos.

Fecha de recepción: 4/1/2012
Fecha de aceptación: 15/1/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

UNA METODOLOGÍA PARA LA EXPRESIÓN CORPORAL ACTUAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y RECREATIVO

Raquel Pérez Ordás*
África Calvo Lluch
Inmaculada García Sánchez

Universidad Pablo Olavide. Sevilla.
* rperord@upo.es

RESUMEN

Los que llevamos la docencia en las venas, poseemos glóbulos rojos que no sólo transportan oxígeno a cada célula de nuestro cuerpo, sino que también transportan energía, ilusión y pasión por todo aquello que hacemos. Más aún si lo hacemos con un área tan especial como es la expresión corporal.

Todo aquel que se dedique a educar, debe llevar los bolsillos cargados de ilusión. Por ello, nuestros bolsillos pesan mucho. Pensamos que podemos sembrar una pequeña semilla, en cada uno de nuestros alumnos/as y llegar a ellos, en su parte física, psicológica y social a través de la expresión corporal.

Llevamos mucho tiempo trabajando en la expresión corporal desde el ámbito educativo y recreativo y hemos desarrollado una metodología que busca el éxito del alumnado, la relativización del fracaso, la aceptación de uno mismo, la exploración, el desarrollo de la creatividad y el desarrollo personal de manera integral. En el presente artículo, te mostramos la metodología que planteamos, una progresión para alcanzar los objetivos a nivel físico, psicológico y social y orientar al alumnado en el desarrollo de la creatividad.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal, creatividad, educación integral, recreación.

1. INTRODUCCIÓN.

Partimos de la experiencia formando a futuros docentes que en sus clases deberán impartir esta disciplina. Cuando nos planteamos los objetivos a lograr en nuestros alumnos/as, el primero de ellos, es que les guste la expresión corporal. Para nosotras es clave que les guste, porque si es así, la vivirán y la impartirán (en su caso) con entusiasmo, cariño y creatividad.

De este planteamiento surgió la “expresión corporal vivencial”. Es una forma de entender la expresión corporal orientada al ámbito recreativo y educativo.

La expresión corporal que planteamos pretende progresiones de actividades y propuestas fáciles, sencillas y sugerentes, relacionadas con la expresión y la creatividad a través del cuerpo. Concebimos la expresión corporal como una dimensión más de la persona, donde no sólo actúa el cuerpo, sino que implica a la persona de manera integral (Pérez-Ordás, García y Calvo, 2009, p.18).

Para comenzar a explicar este trabajo nos sustentamos en definiciones de expresión corporal como las que a continuación se exponen:

Aymerich, citada por Farreny, (2001) expone que el ser humano es siempre expresión: su gesto, su voz, su mirada, su sonrisa... incluso su silencio y su inmovilidad traducen alguno de los múltiples contenidos de su mundo interior. Pero no siempre nuestra intención es comunicativa...

Stokoe, (1994) por otro lado cita que el cuerpo presente en forma sensorceptiva se expresa y se comunica en la quietud y en el movimiento, en silencio o respondiendo a algún estímulo sonoro, sólo o con otros, en cualquier momento de la vida.

Stokoe y Schachter, (1994) indican que hay que tomar conciencia del cuerpo y lograr su progresiva sensibilización, aprender a utilizarlo plenamente tanto desde el punto de vista motriz como de su capacidad expresiva y creadora para lograr la exteriorización de ideas y sentimientos.

La expresión corporal es un área donde no sólo hay una implicación física de la persona, sino también una implicación psicológica y social. Las emociones surgen a flor de piel cuando tenemos que expresar de diferente manera, distintas situaciones, sensaciones o sentimientos. Más aún se acentúan todas estas emociones cuando esas expresiones se muestran ante los demás (en primer lugar ante el propio grupo y en segundo lugar ante un público).

Además nosotros creemos en una expresión corporal donde no sólo se trabaja desde la individualidad, sino también desde el trabajo en equipo, la interrelación, la cooperación y todo esto con el fin de conseguir el desarrollo de la creatividad.

Existen distintos tipos de expresión y entre ellas destacamos:

- La expresión corporal
- La expresión vocal

- La expresión musical
- La expresión coreográfica
- La expresión gráfica/plástica

Nuestro planteamiento se centra de manera específica en la expresión corporal. Sin embargo, la combinación de todas las expresiones o la utilización de recursos de todas ellas, va a permitir conseguir el objetivo principal de la expresión corporal que nosotros planteamos. Hablamos de una expresión corporal donde se desarrolle por encima de todo la “creatividad”. No importan las exigencias técnicas ni los dominios corporales. La base de nuestra metodología expresiva es el desarrollo de la creatividad y la abertura de la mente. Además existen distintos ámbitos o áreas y de aplicación de la expresión corporal, según Mateu, Durán y Troguet (1999), sin embargo, nuestra orientación irá encaminada al ámbito educativo y recreativo, con lo que este desarrollo de la creatividad se muestra más presente en la metodología que planteamos.

Consideramos la creatividad como la mezcla de la percepción, la fantasía, la ilusión, la asociación de imágenes, la combinación de ideas, el atrevimiento a lo nuevo, y la expresión de todo esto. La creatividad va a ser la clave de la expresión corporal que plantemos. Si se hace alusión a otras definiciones de creatividad se debe citar la Real Academia de la Lengua Española que define creatividad como la facultad de crear o la capacidad de creación. Perkins, (1981) por su parte, expuso la creatividad como el conjunto de capacidades y disposiciones que hacen que una persona produzca con frecuencia productos creativos es decir: originales, adecuados a la realidad, complejos, trascendentes, unitarios y simbólicamente significativos. Igualmente Guilford, (1975) basó su definición de creatividad fundamentalmente en la persona, manifestando que los individuos creativos se caracterizan por una combinación de rasgos de personalidad tales como:

- sensibilidad a los problemas
- fluidez de ideas
- flexibilidad para la adaptación
- originalidad
- capacidad de síntesis
- capacidad de análisis
- capacidad para la redefinición o reorganización
- asimilación de datos complejos
- capacidad de evaluación de las ideas

Desde que nacemos, hay varios elementos en la vida que nos acompañan a lo largo de todo nuestro camino. Estos son: *el juego*, que nos permite crecer, aprender, investigar y crearnos como personas; *la música*, que convive con nosotros desde esa primera nana que nos cantaban nuestros padres hasta esa melodía que todos los días suena hoy en nuestro móvil; y *la comunicación* con otras personas desde nuestro primer llanto. Al unir estos ingredientes, juego, música y comunicación, encontramos muchísimas actividades que los combinan y que se han establecido fuertemente como actividades lúdicas, dispuestas a hacernos disfrutar de nuestro tiempo libre. Hablamos de las actividades físicas recreativas con soporte musical y las actividades relacionadas con la dramatización, o lo que nosotros denominamos expresión vivencial y dramatización.

Quien piense que la expresión corporal es aburrida, difícil, sexista...o piense en cualquier otro tópico arcaico, que mire a su alrededor, a los periódicos, al televisor, a las carteleras de espectáculos y verá que el amplio abanico de posibilidades que ofrece, es mucho mayor del que cualquiera pueda imaginar. Entre éstas encontramos el teatro, teatro físico, teatro negro, de sombras, clown, cabaret, luces negras, kabuki, danza-teatro, actividades circenses, improvisación... y numerosas actividades más que tienen como base la expresión y la comunicación a través del cuerpo.

La cantidad de recursos disponibles para abordar este contenido en el aula, hace que sea cada vez más fácil para los docentes llevarlo a cabo.

2. VERTIENTES DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

La expresión abarca distintos ámbitos de la persona. Por ello, hablamos de la concepción de la persona y de su capacidad expresiva desde tres vertientes:

- Persona física
- Persona psíquica
- Persona social

Nosotros planteamos una visión educativa, recreativa o de salud de la expresión corporal. La llamamos expresión corporal vivencial y con ella, no buscamos resultados técnicos o profesionales sino una exploración a través de las 3 vertientes de la expresión de las que venimos hablando.

Dentro de la vertiente de la persona física, se hace necesario hablar del propio cuerpo, de su movimiento, del lenguaje del mismo y de técnicas específicas corporales o artísticas.



Cuadro 1: Vertiente física de la expresión

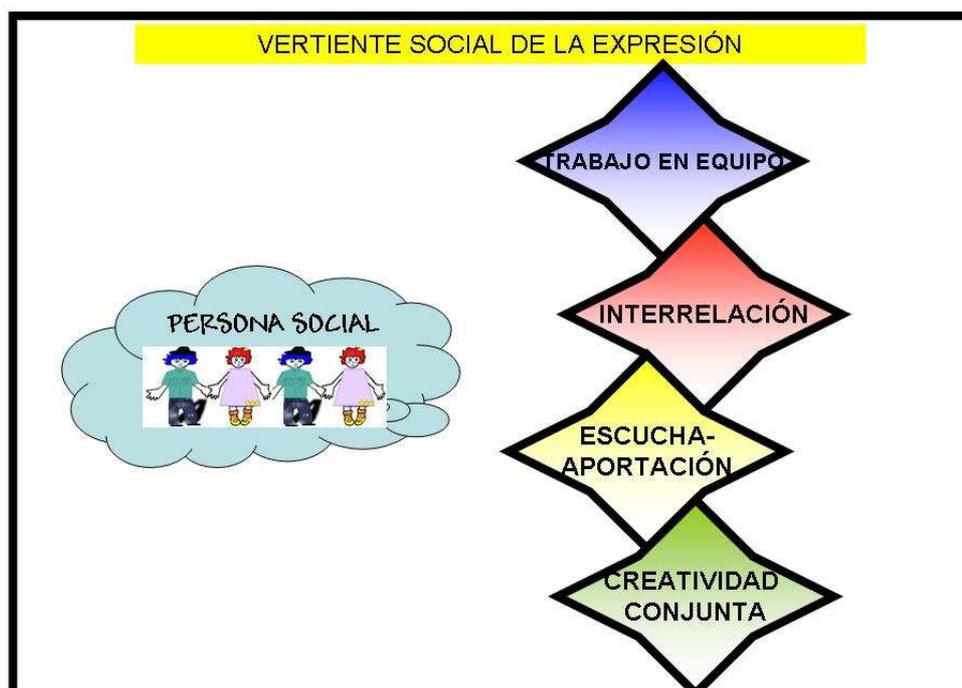
Numerosos autores han estudiado el lenguaje corporal y el movimiento del cuerpo, entre otros destacamos a Brulard M. (1996); Cortes Flores, J. I. (2003); Davis F. (1987); Fast J. (1994); Kristus M. (1990); Rebel. G. (1995).

Respecto a la vertiente psíquica destacamos que utilizamos el instrumento del cuerpo para expresar principalmente sentimientos y para mostrarse ante lo demás. Estos dos aspectos son elementos difíciles de abordar por muchas personas, pues la timidez, la falta de libertad a la hora de expresar emociones y por los tópicos relacionados con la expresión que antes comentábamos, precisa no sólo de un trabajo técnico o corporal, sino también de una implicación psicológica. *La desinhibición, la creatividad y la autoestima, son los pilares de la propuesta de expresión vivencial que planteamos.* Vemos que entran en juego factores emocionales, lo cual es imprescindible satisfacer para que la expresión corporal sea gustosa para el alumnado y le permita desarrollarse de manera integral.



Cuadro 2: Vertiente psíquica de la expresión

Igualmente pretendemos desde la expresión corporal cubrir necesidades a nivel social. Por ello pretendemos jugar, sentir, entregarse, participar, formar equipo, disfrutar, reírse, tomar contacto con otras personas, desinhibirse, confiar en sí mismo y en los demás, valorarse y valorar a los demás, entregarse plenamente y cooperar.



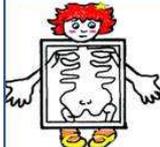
Cuadro 3: Vertiente social de la expresión

Por lo tanto, vemos que abarcamos la educación o formación integral del alumnado.

3. OBJETIVOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL VIVENCIAL

En primer lugar, nos planteamos qué objetivos queremos conseguir en el trabajo de la expresión corporal. Sin embargo, plantear sólo unos objetivos técnicos se nos quedaría cojo con nuestra filosofía educativa, por lo tanto desglosamos otros objetivos relacionados con la integralidad de la persona.

A partir de la concepción integral de la expresión y de las tres vertientes de la persona: persona física, persona psíquica y persona social, desglosamos los objetivos que buscamos con la expresión vivencial. Estos son de tres tipos: objetivos relacionados con el cuerpo, con lo psicológico y con lo social. Además vemos que a su vez, estos objetivos implican: expresar, conocer, investigar-explorar y desarrollarse. Los objetivos que se pretenden, aparecen en el siguiente cuadro:

|  OBJETIVOS FÍSICOS |  OBJETIVOS PSÍQUICOS |  OBJETIVOS SOCIALES |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar y exteriorizar corporalmente sentimientos, sensaciones, ideas, conceptos, etc. (F-1) • Ser consciente del propio cuerpo, la de propia expresión corporal y la de otras personas. (F-2) • Explorar el movimiento en el espacio, el tiempo y con distintas intensidades. (F-3) • Ser consciente de la información que se transmite con el movimiento o la quietud y las calidades de los distintos movimientos. (F-4) • Experimentar distintas temáticas, materiales y recursos corporales. (F-5) | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de comunicar sentimientos, sensaciones, ideas, conceptos. (P-1) • Desinhibirse y desarrollar la autoestima. (P-2) • Abrir la mente a nuevas posibilidades expresivas. (P-3) • Hacer personas creativas, abiertas, dispuestas y con capacidad de inventiva. (P-4) • Sensibilizarse ante distintos estímulos artísticos. (P-5) | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el sentido o intención estética del movimiento, con la finalidad de mostrarse ante los demás y apreciar las aportaciones de otros. (S-1) • Buscar en equipo recursos nuevos y novedosos de expresión corporal. (S-2) • Buscar soluciones grupales a los problemas planteados. (S-3) • Interrelacionarse y cooperar. (S-4) • Desarrollar la comunicación y la capacidad de escucha y aportación. (S-5) • Desarrollar grupalmente distintas técnicas corporales (S-6) |

Cuadro 4: Objetivos en la expresión corporal vivencial.

En el siguiente cuadro, mostramos cómo los objetivos que planteamos, aparecen en la expresión, el conocimiento, la investigación-exploración y el desarrollo personal, aspectos fundamentales a desarrollar con la filosofía educativa que planteamos de expresión corporal vivencial.

| CATEGORÍA DE OBJETIVO | FÍSICOS  | PSÍQUICOS  | SOCIALES  |
|-----------------------|--|--|---|
| EXPRESAR | F1 | P1 | S5 |
| CONOCER | F2, F4 | | S1, S6 |
| INVESTIGAR-EXPLORAR | F3, F5 | P4 | S2, S3 |
| DESARROLLARSE | | P2, P3, P5 | S4 |

Cuadro 5: Categorías de objetivos

4. ASPECTOS ORGANIZATIVOS A TENER EN CUENTA EN LA EXPRESIÓN CORPORAL VIVENCIAL

Otro elemento clave a tener en cuenta son los aspectos organizativos que debemos considerar para lograr la consecución de los objetivos planeados anteriormente. Consideramos necesario planificar y seleccionar muy bien los distintos elementos que entran a formar parte, de la puesta en práctica de actividades de expresión corporal. Entre estos aspectos hay que considerar:

- En primer lugar el área al que van dirigidas las actividades (área artística, área pedagógica, área psicológica...)
- El tipo de contenidos: expresión corporal de base, trabajo del cuerpo, del espacio, del tiempo, técnicas corporales (mimo, clown, dramatización, danza, cuentos motores, teatro de sombras, luces negras...).
- La secuenciación de los contenidos: secuenciación temporal (a lo largo del curso), ubicación de la actividad a lo largo de la sesión...)
- Trabajo grupal o individual (grado de protagonismo de los participantes, grado de trabajo colaborativo y comunicativo, contacto con los demás...).
- Apertura y libertad de las propuestas o planteamiento de propuestas concretas: posibilidad de desarrollo de la creatividad.
- Temática: temas neutros, sensaciones, sentimientos e ideas, temas de implicación personal...
- Otros elementos: música, materiales, puestas en escena, número de participantes, existencia o no de público, tiempo disponible...

Todos estos factores influirán en la metodología a utilizar en las sesiones. Sin embargo, nosotros apostamos por la creatividad, el planteamiento de una metodología abierta donde el alumno/a sea partícipe de su propio aprendizaje.

5. METODOLOGÍA Y ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA EXPRESIÓN CORPORAL VIVENCIAL

Numerosos autores han estudiado la metodología en la expresión corporal. Entre ellos, cabe destacar a Castañer, M. (2000); Mantovani, A. (1996), Jara, J. (2000). Montávez, M. Y Zea, M.J. (1998); Montesinos, D. (2004); Y Pérez-Ordás, García Y Calvo (2009).

Por ejemplo, Arteaga, Viciano y Conde (1999), exponen que es conveniente contemplar un principio de acción metodológica capaz de crear situaciones que favorezcan la interacción profesor/a-alumno/as, aspecto de vital importancia para favorecer un clima estimulante, propicio para el desarrollo de los aprendizajes. Es por esto, que plantean actividades que fomenten su interés, que respeten su peculiar forma de ver el mundo, que desarrollen el diálogo entre ellos (comunicación y por tanto, interrelación), y les proponga de forma atractiva crear por ellos algo con una finalidad y utilidad clara.

Pérez-Ordás, García y Calvo (2009), exponen que en expresión corporal es clave el modo en que se dirige la sesión de clase, cómo se orientan las actividades, cómo se hacen las propuestas, cómo se provoca un clima, cómo se reconduce un itinerario, etc.

Como principio general, hay que resaltar que la metodología educativa que nosotros planteamos ha de:

- Facilitar el trabajo autónomo del alumno/a.
- Estimular sus capacidades para el trabajo en equipo.
- Potenciar las técnicas de indagación e investigación.
- Implicar una transferencia de lo aprendido a la vida real.

Apostamos por los estilos de enseñanza que llevan implícitas la indagación, investigación y búsqueda. Entre ellos destacamos el descubrimiento guiado y la resolución de problemas:

- Descubrimiento guiado: A partir de unos indicios que marca el docente, se esperan unas respuestas del participante o alumno/a. La estructuración de la enseñanza es estructurada, pero la implicación cognitiva es parcial (se siguen las premisas marcadas por el profesor/a) (Ejemplo: actividad de clase: realizar las siguientes expresiones con la cara –echarle cara; cara a cara; poner la cara...)
- Resolución de problemas: Es una técnica de enseñanza por indagación o mediante la búsqueda. El alumno/a debe encontrar por sí mismo las respuestas. La individualización es mayor. (Ejemplo: Actividad de búsqueda de creación de personaje clown: cada uno debe crear su propio personaje, darle su personalidad, etc.)

5.1. Progresión en la expresión corporal vivencial.

La progresión que planteamos se basa en la realización de un tipo de actividades de manera progresiva en cada sesión. De esta manera, se van cubriendo objetivos primarios necesarios para poder abordar otros más complejos. La progresión de actividades que proponemos es la siguiente:

- 1.- Actividades de presentación
- 2.- Actividades de desinhibición
- 3.- Actividades de contacto
- 4.- Actividades de exploración e investigación
- 5.- Actividades de representación
- 6.- Actividades de puesta en escena
- 7.- Actividades de reflexión

A continuación pasamos a ver en qué consisten estas actividades que configuran la progresión que planteamos:

TIPO DE ACTIVIDAD

| | |
|--|--|
| <p>Actividades de presentación: Permiten al grupo conocerse, aprenderse los nombres de los compañeros y hacer una toma de contacto con la persona que dirige la actividad y el grupo.</p> |  |
| <p>Actividades de desinhibición: Posibilitan al grupo soltarse, dejar atrás vergüenzas y prejuicios, reírse, divertirse y hacer cohesión de grupo. Para ello se utilizan juegos de imitación, de escucha, inventiva y cancioncillas.</p> |  |
| <p>Actividades de contacto: (físico, con la mirada...). Son ejercicios que permiten a los participantes, entrar en contacto físico o en contacto comunicativo, con otros miembros del grupo. La confianza y el trabajo en grupo son claves.</p> |  |
| <p>Actividades de exploración e investigación: Se debe buscar y experimentar con el espacio, el tiempo, la intensidad, el propio cuerpo y el de los demás.</p> |  |
| <p>Actividades de puesta en escena: Son propuestas donde existe un grupo de actores o ejecutantes y otro de espectadores. Se proponen:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Improvisaciones •Pantomimas •Dramas •Cuentos motores •Otros |  |
| <p>Actividades de reflexión: Son de suma importancia, porque es donde los participantes comparten sus sensaciones, sus sentimientos, su sentido del ridículo, sus limitaciones...</p> |  |

Cuadro 6: Tipos de actividades de la expresión corporal vivencial

Siguiendo esta progresión podemos acceder al alumno/a de manera sencilla permitiendo que se integre a su ritmo en las actividades expresivas. A su vez, estamos favoreciendo esa parte integral de la persona de la que hablábamos: parte física, parte psicológica y parte social.

5.2. Partes en una sesión de expresión corporal.

Igualmente, una sesión de expresión corporal debe constar de 4 partes:

- 1) **Calentamiento expresivo:** esta primera incluiría las actividades de presentación, desinhibición y contacto físico del que hablábamos en la progresión anterior. Esta primera parte nos va a permitir:
 - Desconectar del exterior.
 - Introducirnos de lleno en la sesión.
 - Conectar a nivel integral: físicamente, psicológicamente y emotivamente.
- 2) **Parte principal de creación:** sería la parte principal de la sesión donde se va a crear y dentro de este apartado entrarían las actividades de investigación y exploración y puestas en escena. Esta parte de la sesión nos va a permitir:
 - Desarrollar las actividades principales.
 - Trabajar la expresión corporal de base.
 - Desarrollar técnicas como:
 - Mimo/pantomima;
 - Clown;
 - Danzas colectivas.
 - Danzas tradicionales.
 - Bailes de Salón.
 - Aerobic creativo.
 - Acrobacias.
 - Dramatización.
 - Otras...
- 3) **Relajación o vuelta a la calma:** esta parte posibilita volver a la realidad cotidiana, del centro, de las clases... bajamos del imaginario y volvemos a la realidad.
- 4) **Reflexión:** Este apartado es clave en la expresión corporal. No estamos educados para expresar, ni para aceptar los propios sentimientos. Por ello, es necesario, verbalizar los sentimientos que han aflorado en las sesiones ¿qué pasa si me muestro delante de los demás? ¿qué siento cuando no se me ocurren ideas? ¿quién ha dirigido las actividades dentro del grupo? ¿por qué? Son infinitas las cuestiones que podemos plantear para la reflexión y también son numerosas las propuestas que podemos inventar para invitar a los alumnos/as- usuarios, a la reflexión. Estas actividades nos permiten:
 - Reflexionar sobre lo hecho, lo sentido, lo experimentado.
 - Compartir.
 - Rectificar.

Esperamos que estas líneas os ayuden a organizar una progresión de trabajo de expresión corporal donde el alumno/a o usuario, pueda trabajar de manera integral.

Y tras todo esto te planteamos: “La expresión corporal ¿Es poesía en movimiento?, sin duda que sí. ¿Es Luz y sonido, es sueño, es sonrisa, es metáfora, es alegría y tristeza, es color, es magia, es imaginación? ¡Es casi todo lo que seas capaz de sentir! Pero ante todo es la imaginación, la tuya...” (Pérez-Ordás, Haro y Fuentes, 2011, p. 11).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arteaga, M., Viciano, V., Conde, J. (1999). Desarrollo de la expresión corporal. Barcelona: Inde.

Brulard M. (1996). Gestos para seducir. El lenguaje del cuerpo para la seducción y el amor. Madrid: EDAF.

Castañer, M. (2000). Expresión Corporal y Danza. Barcelona: Inde.

Cortes, J. I. (Coord.) (2003). Los lenguajes de la expresión. Madrid: MEC.

Davis F. (1987). La comunicación no verbal. Madrid: Alianza Editorial.

Farreny, M. T. (2001). Pedagogía de la expresión con Carme Aymerich. Ciudad Real: Ñaque.

Fast J. (1994). El lenguaje del cuerpo. Barcelona: Kairós.

García-Sánchez, I. Pérez-Ordás, R., Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. En Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 20, 33-36.

Guilford, J. P. (1975). Creativity: a quarter century of progress . En Taylor, I.A. & Getzels, J.W. (ed.) Perspectives in creativity, (pp. 60-82). Chicago: Aldine Publishing CO.

Jara, J. (2000). El Clown, un navegante de las emociones. Sevilla: Proexdra.

Kristus M. (1990). El lenguaje secreto de su cuerpo ¿Qué revela? Panamá: América.

Learreta, B., Ruano, K. Y Sierra, M. A. (2007). Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos. Madrid: Inde.

Mantovani, A. (1996). El teatro: un juego más. Proexdra. Sevilla.

Mateu, M.; Durán, C.; Troguet, M. (1999). 1000 Ejercicios y juegos aplicados a las actividades de expresión. Barcelona: Paidotribo.

Montávez, M. Y Zea, M.J. (1998). Expresión corporal. Propuestas para la acción. Málaga: Re-Crea y Educa.

Montesinos, D. (2004). La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo Barcelona: Inde.

Pérez-Ordás, R., García, I. Y Calvo, A. (2009). Me muevo con la expresión corporal. Sevilla: MAD.

Pérez-Ordás, R., Haro M. Y Fuentes, A. (2011). Mímateclown: el mimo y el clown en la expresión corporal educativa y recreativa. Sevilla: MAD.

Perkins, D. N. (1988). Las Obras De La Mente. Méjico: F.C.E

Real academia de la Lengua Española (2012). Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición. En www.rae.es. Extraído el 16 de enero del 2012.

Rebel. G. (1995). El lenguaje corporal. Madrid: EDAF.

Stokoe, P. (1994). El proceso de la creación en arte. Buenos Aires: Almagesto.

Stokoe, P.; Schächter, A. (1994). La expresión corporal. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 23/12/2011.

Fecha de aceptación: 17/1/2012.

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

TALLER DE MÚSICA Y DANZA: EXPRESIÓN CORPORAL EN UN CENTRO DE APOYO A LA INTEGRACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Víctor Borja González

Maestro en Educación Física y TAFAD. España.
victorbg_86@gmail.com

Patricia Solís García

Lda. En Psicología y Máster en Integración de Personas con Discapacidad. España.
patrysolgar@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se expone a los lectores el desarrollo de un taller de música y danza, expresión corporal, en un centro de apoyo a la integración de personas con discapacidad intelectual (PcDI), justificando la necesidad del mismo y exponiendo los objetivos perseguidos así como la metodología llevada a cabo. Se presentan a modo de ilustración la memoria de dos de las sesiones que formaron parte de dicho taller, con el fin de animar al lector a llevar iniciativas similares dada la satisfacción expresada por los participantes en el mismo.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal, música, danza, personas con discapacidad intelectual, actividad física.

1. INTRODUCCIÓN.

La música es un medio de expresión y de comunicación que permite en las PcDI potenciar tanto su disfrute personal como su inserción social. A través del uso terapéutico de la música podemos ofrecerles herramientas, vías y recursos de comunicación y expresión, haciendo que no solo su calidad de vida mejore, sino que utilicen su tiempo de ocio de una forma creativa. En palabras de Boltrino (2008, p.461): “se reconoce en la música un medio de comunicación y expresión que la hace especialmente pertinente cuando se trabaja con personas que presentan un amplio conjunto de dificultades de aprendizaje (débiles mentales, ciegos y ambliopes, sordos e hipoacúsicos, trastornos motores, severos trastornos de personalidad, etcétera)”. Pero este sentido de la música en relación con las PcDI no es nuevo, Ya lo expresó en su día Bruscia (1987) cuando afirma que “la música puede brindar un medio no verbal de auto expresión y comunicación o servir como un puente conectando canales verbales y no verbales de comunicación. Cuando es usada de manera no verbal la improvisación musical puede reemplazar la necesidad de palabras y por lo tanto proveer una forma segura y aceptable de expresar conflictos y sentimientos que son difíciles de expresar de otra forma. Cuando ambos canales verbal y no verbal son empleados, la improvisación sirve para intensificar, elaborar o estimular la comunicación verbal, mientras que la comunicación verbal sirve para definir consolidar y clarificar la improvisación musical” (Bruscia 1987, p.561).

La idea de realizar este taller surgió por dos necesidades expresadas por las propias PcDI y por los profesionales que trabajan con ellos. Por un lado, consideramos necesario realizar este taller de música y danza para proveer a las PcDI de un espacio en el cuál pudieran expresarse libremente y ser creativos a través de la música ya que nunca hasta el momento se les había ofrecido una actividad similar. Leguizamón (2010,p.4) expresó que en ciertos casos, se considera a la persona con discapacidad como “incapacitada” para abordar cualquier cambio o desafío como puede ser una actividad musical, y se produce una especie de parálisis o inmovilización, vinculada a la situación de desventaja en que “teóricamente” se encuentra el niño.

Por otro lado, estas personas mostraban un rechazo en principio injustificado a la realización de ejercicio físico, considerado primordial para el mantenimiento de la calidad de vida y un funcionamiento adecuado. Entre los beneficios de la actividad física a través de la danza Brooks (1989) lista numerosos beneficios en las personas con problemas de aprendizaje, tales como: mejoramiento de la autoimagen, desarrollo de la sensación kinestésica, que ayuda en la movilidad, lateralidad y direccionalidad, incremento en la motivación, desarrollo de la conexión mente-cuerpo, desarrollo de la cooperación social y trabajo grupal.

Una vez justificada la necesidad de trabajar la expresión corporal con las PcDI y los beneficios de la misma, pasamos a definir los objetivos que guiaron nuestro trabajo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

2.1. OBJETIVOS.

Mediante el desarrollo de este taller se perseguían numerosos objetivos, ya que como hemos visto con anterioridad los beneficios listados por Brooks (1989) eran múltiples. Nuestros objetivos estuvieron en consonancia con los fijados en los estudios revisados. A continuación se exponen los principales.

- Ayudar a la mejora de las capacidades cognitivas primarias tales como la atención, la memoria, el lenguaje, la asociación, la asimilación, la concentración y la ubicación temporal- espacial, ya que estas capacidades se encuentran deterioradas en PcDI.
- Desarrollar la capacidad de comunicación a través de diferentes vías de expresión (musical, verbal, corporal,...), recordemos aquí a Boltrino (2008). Por otro lado, Wilgram (2002) añade que es fundamental: “Explorar y reconocer las posibilidades comunicativas no verbales que ofrece el sonido y la música. Tomar turnos, compartir, interaccionar recíprocamente, expresar vocal/verbalmente”
- Desarrollar la imaginación y la creatividad. Este objetivo aparece listado por Sánchez (2010, p.3) como objetivo de índole cognitivo: “potenciar el pensamiento simbólico y abstracto”.
- Desarrollar habilidades sociales.
- Fomentar la autoestima con el fin de favorecer la calidad de vida de los usuarios.
- Trabajar la motricidad fina/gruesa, el control del movimiento y el desarrollo del lenguaje. Tal como sugieren Taranilla y Taranilla (2006, p.19): “Control consciente sobre sus propios actos desarrollando la atención, orden y disciplina, desarrollo de la motricidad, de la voz y del sentido auditivo”.

2.2. METODOLOGÍA

La metodología de este taller resultó muy motivante tanto para el/la monitor/a como para los participantes, ya lo decían Mora, Salazar y Valverde (2001) la música-danza es un método de fácil aplicación, y prácticamente ellos danzan de forma inmediata al escuchar la música de su agrado. En este sentido, el/la monitor/a dedicaba al menos 5 minutos iniciales a explicar a los participantes las actividades a realizar siendo flexibles en la ejecución de las mismas según los gustos o intereses que se expresaran. Al inicio y final de cada una de las actividades se pedía feedback a los participantes, así mismo se les ofreció escoger en la medida de lo posible la música que les resultará más apetecible.

En cuanto al número de usuarios lo ideal sería que este no excediera los 8-10 para el buen funcionamiento del taller y garantizar la participación total. En todo caso la participación debe ser voluntaria preguntándoles a ellos mismos su interés. Refiriéndonos a la ubicación de la actividad, esta debería realizarse en una sala cómoda y espaciosa, a poder ser con colchonetas.

En nuestro caso contamos con 8 participantes con una media de edad de 27,3 años (en un rango de 22 a 43 años) de los cuales 6 eran hombres y 2 mujeres.

A continuación se exponen un serie de sesiones ejemplificadoras, aunque este taller puede ser prorrogable en el tiempo tanto como se desee. A pesar de que se expliquen por separado las sesiones de música y danza lo ideal es que estas se combinen en una misma sesión para favorecer el dinamismo.

2.3. MATERIALES Y COSTE.

Para llevar a cabo la actividad se requerirá un aparato reproductor de música y material reciclado (yogures, tapas, etc.) por lo que su coste inicial es nulo.

3. SESIONES DE MÚSICA.

Objetivos: se pretende ejercitar la memoria auditiva, estimular la concentración y el trabajo de habilidades motoras. Para ello se utiliza un lenguaje no verbal basado en la producción y repetición de sonidos con instrumentos musicales y con nuestro propio cuerpo. El fin último es potenciar la autoestima como resultado de recompensas inmediatas al trabajo de interpretación musical.

- Sesión 1: Construcción de instrumentos y orquesta de percusión.
 - Hacer algún instrumento colectivamente con material reciclado que pueden aportar los propios alumnos o usuarios (ej. Maracas con vasos de yogures y legumbres).
 - Experimentar sonidos de diferentes instrumentos.
 - Relajación.
- Sesión 2: Seguimos el ritmo y cantamos.
 - Se escuchan canciones populares conocidas por todos.
 - Se marca el ritmo de la canción con nuestros instrumentos.
 - Se acompaña la canción con baile.

4. SESIONES DE DANZA.

Objetivos: se pretende trabajar el esquema corporal, aprender a manejar el cuerpo y a desplazarse por el espacio; así como, a trabajar la expresión corporal, ayudando a que cada uno descubra su propio lenguaje corporal.

- Sesión 3: Danza.
 - Momento de baile libre.
 - Juego “baile congelado”.
 - Juego “baile ritmo cambiante”.
 - Relajación.
- Sesión 4: Expresión corporal.
 - Reconocimiento de nuestro cuerpo realizado mediante juegos como “la estatua”, “el imán” y “mi escultura”.

- Conocimiento del esquema y la imagen corporal mediante los juegos “los maniqués” y “el espejo”.
- El impulso en el movimiento puesto en práctica a través de juegos “buscamos impulsos” y “la catapulta”.
- Relajación.

5. MEMORIA DEL TALLER DE MÚSICA Y DANZA.

- Duración: 1 hora y 30 minutos.

1ª SESIÓN: viernes 28 de mayo de 2010.

10:30- Presentación del taller y escogemos instrumentos.

10:40- Probamos la percusión: acompañamos con los instrumentos el ritmo de diferentes canciones, intercambiando los instrumentos con nuestros compañeros.

11:15- Baile y expresión corporal:

- ▶ "INSEPARABLES": Por parejas, uno de los dos se pega al otro y no se separa de él. Siempre hay una persona que dirige y el otro que se deja llevar. Tras 2 minutos se cambian los papeles.
- ▶ "¿CÓMO ME PONGO?": Se divide el grupo en dos, la mitad eligen a un compañero/a y le seguirán, haciendo todos los ejercicios que realice el primero. Los movimientos deben ser acciones que habitualmente realizamos, (atarse el zapato, meter las manos en los bolsillos, sentarse, cruzar piernas...).
- ▶ "LA ESTATUA": Por parejas se desplazan trotando suave por la sala sin molestarse acompañados de música. Cuando la música se para, la mitad del grupo debe adoptar una posición y quedarse como estatuas. Las personas de la otra mitad buscarán a su pareja e intentarán ponerse en la misma posición. Tras varias repeticiones se cambian los papeles.
- ▶ "CONGA IMITADORA": por turnos uno dirige a los demás que van detrás de él en fila. El primero marca el ritmo y los pasos y tras unos minutos nombra al siguiente que dirigirá la conga, así hasta que todos hayan dirigido.
- ▶ "ESPEJO": dividido el grupo en dos, se colocan en 2 filas de frente mirándose. Se trata que durante la canción una fila imite los movimientos de la otra y posteriormente se invierten los papeles.

11:45- RELAJACIÓN: en esta primera sesión se realizó una relajación basada en la visualización, mediante la formación de imágenes mentales sugeridas por el/la monitor/ra se trató de hacer un recorrido visual a un lugar que nos evocase sosiego, hasta lograr la calma y disminuir el nivel de activación.

Aspectos trabajados:

- 1) La significación afectiva del uso del tiempo (temporalidad del movimiento, silencios, calidad del movimiento).
- 2) La significación afectiva del uso del espacio (escucha del movimiento de la otra persona y adaptación a la otra persona).
- 3) Los músculos en movimiento que intervienen en cada acción (contracción, distensión controlada, actividad tónica, actividad cinética y plasticidad).
- 4) Tonicidad muscular y su relación con los estados afectivos.
- 5) Esquema corporal (simetría corporal).
- 6) La utilización de la respiración.

Observaciones: como impresión general, el taller ha gustado. Todos los integrantes participaron activamente y mostraron interés.



Imagen 1. Conga imitadora.

2ª SESIÓN: viernes 4 de junio.

10:30- Se reparten e hinchan los globos.

10:40- Propuesta de juegos.

- ▶ **“EL GLOBO BAILARIN”:** al ritmo de la música se mueven los brazos con un globo en cada mano. Cuando la música para se debe tocar a los compañeros en las partes que vaya nombrando el monitor (hombro, pie, espalda, culo, brazo dcho,...), intentando que los compañeros no nos den a nosotros. Tras unos minutos cuando la actividad deje de despertar atención se cambian las reglas del juego, cuando pare la música deben agruparse por colores, uno del grupo dirige y todos los demás le siguen imitando sus movimientos.

- ▶ **“QUE NO CAIGA EL GLOBO”**: cada persona con su globo va investigando e intenta darle con distintas partes del cuerpo sin que el globo caiga al suelo. Trabajar sobre el equilibrio en las distintas partes del cuerpo, qué posiciones adoptar con el cuerpo para no perder la estabilidad del globo. Posteriormente en grupo con un solo globo se vuelve a hacer el mismo ejercicio.
- ▶ **“BAILAR CON GLOBOS”**: por parejas, cada pareja utiliza un único globo, cuando suena la música empezamos a bailar cogiendo de las manos al compañero mientras que mantenemos el globo entre nosotros sin tocarlo con las manos. Cambiar de parejas cuando pare la música; ese momento es el único en el que podemos coger los globos con las manos.



Imagen 2. Juego bailar con globos.

10:30- RELAJACIÓN: en esta segunda sesión se consideró oportuno enseñar a los participantes a realizar una relajación muscular progresiva de Jacobson consistente en tensar lentamente cada músculo del cuerpo para luego relajarlo de manera que se trabaje cada grupo muscular.

Aspectos trabajados:

- 1) Tiempo y Ritmo (experiencia rítmica a partir del cuerpo).
- 2) Comunicación, creatividad, espontaneidad, percepción auditiva.
- 3) Espacio (organización espacial).
- 4) Esquema corporal (independencia segmentaria coordinación, equilibrio).

Observaciones: en esta sesión el tiempo de relajación fue más amplio debido a que las actividades con globos habían activado en gran medida a los participantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Boltrino, P. (2008). Música y Educación Especial: Nos unen las diferencias. En Jacquier, M.P. y Pereira, A. (Editores) *Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCoM*, 461-464.

Brooks, N. (1989). Children with Learning Disabilities and the Dance/Movement Class. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 60(9), 59-61.

Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational models of music therapy*. Springfield: IL, Charles C Thomas Publisher.

Leguizamón, M. (2010) La Educación Musical y la Discapacidad. *Actas del II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual*.

Mora, D.M., Salazar, W. y Valverde, R. (2001). Efectos de la música-danza y del refuerzo positivo en la conducta de personas con discapacidad múltiple. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 1 (1), 19-33.

Sánchez, S. M. (2010). Musicoterapia como recurso educativo para personas con discapacidad: Parte I. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 37, Granada. Extraído el 20 de diciembre de 2010 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/SILVIA-_MARIA_SANCHEZ_ARJONA_01.PDF

Taranilla, M.D. y Taranilla, A.M. (2006). Musicoterapia en Educación Especial, 23. Extraído el 1 de septiembre de 2010 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n23/23010101.pdf

Wilgram, T.; Pedersen, I.N.; Bonde, L.O. (2002). *A comprehensive guide to music therapy: theory, clinical practice, research and training*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Fecha de recepción: 24/1/2012

Fecha de aceptación: 1/2/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LOE. LA CONSOLIDACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Mar Montávez Marín

Doctora en Educación Física
Profesora de Expresión Corporal y su didáctica de la Universidad de Córdoba.
España

RESUMEN

Con este artículo se pretende dar una visión actual, crítica y detallada de la Expresión Corporal en la actual legislación educativa, la LOE. Dicha información es básica y fundamental para poder llevar a cabo la Expresión Corporal en los distintos escenarios educativos de actuación en la educación Primaria. Es una invitación al profesorado, a partir de los datos expuestos compartidos, a construir y disfrutar de un programa de Expresión Corporal con su alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal, Educación Primaria, LOE, competencias y didáctica (objetivos, contenidos...).

1. DE LEY. LA EXPRESIÓN CORPORAL SE HACE VISIBLE

"Nos interesa volver humano al hombre, nos interesa su amor más que su feroz competencia, su poesía más que sus destrezas y sus estereotipos; en última instancia, recordar el espíritu del hombre en su cuerpo" (Zimmermann, 1983: 42)-

La historia de la Educación Física (EF) en España en el ámbito escolar ha tenido un proceso discontinuo, "tanto en el orden de las disposiciones legales, (...), como en lo que respecta a la práctica cuya incidencia fue muy desigual ya que en ocasiones fue prácticamente nula o minoritaria" (Vázquez, 1989: 171). La Expresión Corporal (EC) lo ha tenido aún más complicado.

Después de muchos avatares, la EC llega a su destino: la legislación educativa. Este contenido se vislumbra tímidamente por primera vez en la LGE¹², aparece como contenido explícito en la LOGSE¹³ y se consolida como contenido de la EF en la LOE¹⁴. Por lo tanto, es un contenido muy joven con poca tradición en la historia legislativa de la EF.

La LOE nos trae la alegría de consolidar la EC en EF, por primera vez aparece como contenido independiente en Andalucía. Leyendo el apartado de los principios pedagógicos de la LOE encontramos plena sinergia entre la EC y las finalidades que se deben alcanzar. Pero el corpus teórico de la ley no es coherente con el escaso horario asignado al ámbito motriz, pleno de bondades educativas, ni a las competencias elegidas como esenciales para el desarrollo holístico del alumnado.

2. CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

"Los sistemas educativos afrontan (...) dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social" (Pérez, 2007: 9).

El Real Decreto 1513/2006 introduce como novedad un nuevo concepto, las competencias básicas, que consiste en *revalorizar los saberes vivos, conectados a las prácticas sociales* (Perrenoud, 2001). Estas competencias se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberán contribuir todas las áreas curriculares de la Educación Primaria, identificando aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientados a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar al alumnado para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Las competencias básicas, según el Real Decreto 1513/2006, para Educación Primaria son:

¹² Ley General de Educación de 1970

¹³ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990

¹⁴ Ley Orgánica de Educación de 2006

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Destaca la ausencia del cuerpo y la motricidad humana en las competencias básicas cuando, según la Orden ECI/2211/2007, el área de EF se orienta al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida; es sensible a los cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta educativa a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones; es responsable de crear hábitos de práctica saludable, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que favorece la mejora de la autoestima; contribuye a establecer las bases de una educación para el ocio a través de su vertiente lúdica y de la experimentación de nuevas posibilidades motrices; potencia los valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, facilitando al alumnado establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad; y potencia la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal.

Basándonos en este Real Real Decreto 1513/2006 expondremos la contribución de la EC en EF a la consecución de las competencias básicas:

- La EF contribuye esencialmente al desarrollo de la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, "mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud" (Real Real Decreto 1513/2006). Es clave para que el alumnado adquiera hábitos saludables y mejore y mantenga su condición física a lo largo de la vida. Las actividades físicas expresivas comportan beneficios para la salud desde una perspectiva holística (Stokoe, 1990; Rodríguez, 2008 y Delgado, Tercedor, y Tercedor, 2008), a través de sus múltiples contenidos y actividades en la Educación Primaria, así como, alternativa recreativa del tiempo de ocio (Mateu, 2008a y Montávez y Zea, 2009). Por otro lado, en toda sesión expresiva siempre se realiza la vuelta a la calma (relajación holística) a través de técnicas saludables como la sensopercepción, el tai-chi (Montávez y Zea, 2004 y Ruano, 2009).

- La EF contribuye de forma primordial al desarrollo de la *competencia social y ciudadana*. "Las características de la Educación Física, (...), la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, (...). Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad" (Real Decreto 1513/2006). Las habilidades sociales están implícitas en la dimensión comunicativa de la EC (Ortiz, 2002; Learreta, Sierra y Ruano, 2005 y Coterón *et al*, 2008) y los procesos creativos colectivos son un referente en las estrategias expresivas (Arteaga, Viciano y Conde, 1997, Pérez-Roux, 2008 y Montávez y Zea, 2009).
- "La EF ayuda a aprender a convivir, fundamentalmente en lo que se refiere a la elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, desde el respeto a la autonomía personal, la participación y la valoración de la diversidad. (...) Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas" (Real Decreto 1513/2006). Todos estos aspectos se pueden trabajar desde la EC ya que esta "mejora la espontaneidad y creatividad, influyendo positivamente en la autonomía y confianza" (Cañizares y Carbonero, 2009: 61).
- La EF contribuye a la adquisición de la *competencia cultural y artística*. "A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos" (Real Decreto 1513/2006).

Según Cañizares y Carbonero (2009: 62), "se refiere a las ocasiones que nos brindan los contenidos relativos a la expresión corporal para descubrir las posibilidades de acción que tiene nuestro cuerpo en cuanto a su movilidad, plasticidad y expresividad", a través de la interdisciplinariedad con la poesía, la plástica, la música..., (Pelegrín, 2003 y Carvajal, 2003). Además, contribuye a conocer la riqueza cultural de la comunidad mediante la práctica de danzas folklóricas y populares y potencia la interculturalidad a través de las danzas del mundo (Zamora, 1995; Montávez y Zea, 1998 y Mateu, 2008b).

- La EF ayuda a la consecución de la *autonomía e iniciativa personal* "en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva, También lo hace si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas" (Real Decreto 1513/2006). Cañizares y Carbonero (2009) afirman que el protagonismo del alumnado está relacionado con el uso de metodologías activas y participativas, así como con los estilos de enseñanza basados en el *descubrimiento guiado* y en la *resolución de problemas*. La EC se caracteriza por este tipo de metodologías innovadoras y creativas (Delgado, 1991; Castañer y Camerino, 1992; Laferrière, 1997; García, 1997; Cuellar, 2008 y Montávez y Zea, 2009)

- La EF favorece la competencia de *aprender a aprender* "mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación" (Real Decreto 1513/2006). Entre los contenidos de la EC se encuentra el conocimiento y aceptación de nuestros límites así como la mejora y potenciación de todas las posibilidades motrices del alumnado a través de la experimentación, creatividad e imaginación (Montávez, 2011). Por otro lado, la EC a través de sus estrategias, propuestas y proyectos creativos colectivos facilitan y potencian los valores mínimos de convivencia, entre ellos la cooperación, el respeto, la responsabilidad..., (Montávez, 2001b; Larráz, 2003; Pérez-Roux, 2008 y Sánchez, 2008).
- "Por otro lado, esta área colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal. Desde esta perspectiva se contribuye en cierta medida a la competencia sobre el tratamiento de la información y la competencia digital" (Real Decreto 1513/2006). Según Cañizares y Carbonero (2009: 64), en relación a los estereotipos sexistas exponen que "decir niña es sinónimo de coordinación y fragilidad, mientras que niño lo es de agresividad y fuerza". Esto tiene que ver con el imaginario colectivo de muchos años que se expresa en el deporte para y de niños y la expresión corporal y danza para y de niñas, valorándose más socialmente las actividades relacionadas con lo masculino (Fernández, 2002). Esto parte, entre otras razones, de la influencia androcéntrica en los currículum de la formación del profesorado especialista en EF (Fernández, 2002). La EC es fundamental para romper estereotipos de género, referidos al cuerpo y el movimiento, potenciando la sensibilidad, el ritmo y la expresividad que motiven a todo el alumnado. Es necesario equilibrar la descompensación hacia el deporte ejercida durante años (Blández, 2000 y Villada, 2006) y equilibrar en la práctica los bloques de contenidos de la EF para dotar de riqueza la educación motriz del alumnado.

Por otro lado, la EC trabaja con las nuevas tecnologías (Moreno, Tamayo y Vázquez, 2004; Molero, 2008 y Montávez y Ortíz, 2008), audiovisuales e informáticas, a través de proyectos creativos (video danza, video clip, cortos dramáticos...) y como fuentes de recursos e información (grabaciones de actividades, información en red, visionados de espectáculos,...), que sirven para enriquecer, complementar y difundir el aprendizaje expresivo, así como, potenciar su sensibilidad y disfrute por las actividades físico-expresivas a través del lenguaje e interacción audiovisual e informática.

- El área de EF también contribuye a la adquisición de la *competencia en comunicación lingüística*, "ofreciendo gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta" (Real Decreto 1513/2006). "Los juegos grupales y otras actividades habituales de clase, permiten al alumnado un importante intercambio de ideas, de posibilidades de acciones y respuestas ante un

problema planteado por el docente, etc. Por ejemplo, a la hora de crear una coreografía, interpretar un juego dramático, etc" (Cañizares y Carbonero, 2009: 65), sin olvidar que el lenguaje no verbal, elemento fundamental de la EC, potencia las habilidades comunicativas (Rebel, 1995 y Ortiz, 2002).

- Desde el Real Decreto 1513/2006 vienen recogidas todas las aportaciones de nuestra área a la adquisición de las competencias básicas, pero no contempla contribuciones al desarrollo de la competencia matemática. En concordancia con Cañizares y Carbonero (2009) y Díaz, *et al.* (2009) no compartimos dicho olvido, ya que en EF es fundamental el conocimiento y dominio del espacio, líneas, formas, distancias, tiempo..., y en concreto en la EC el espacio (toma de conciencia espacial, figuras coreográficas, niveles espaciales, ...) y el tiempo (tempo, pulso, ritmos...) son algunos de sus elementos fundamentales (Schinca, 1988; Rueda, 2004 y Montávez, 2011).

Se revela que cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias, y a su vez cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencias del trabajo en varias áreas. Pero no obstante, desde la EF, se echa de menos una competencia específica en donde el cuerpo desde la perspectiva holística sea el protagonista. Nuestra área es pionera en el desarrollo e importancia de muchas competencias relacionadas con la gestión social y emocional, además, la LOE le exige gran cantidad de responsabilidades educativas que no son coherentes con la falta de una competencia específica ni con el número de horas para implementarla. Solo nos resta decir, que la EC por su carácter interdisciplinar y su mirada holística es esencial para el desarrollo de las distintas competencias.

3. OBJETIVOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

"(...) soy optimista. Yo mismo he experimentado que una correcta fijación de objetivos y un orden que responda al actual autoconcepto de las personas logra despertar fuerzas increíbles de disponibilidad, capacidad creativa y conciencia de la responsabilidad" (Mohn, 2009: 250).

En el ámbito de la Comunidad Andaluza la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA) establece como retos y objetivos educativos los siguientes: la igualdad y diversidad como base de la cohesión social; la convivencia como condición necesaria, para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado; la formación global para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de la sociedad del conocimiento; y la mejora permanente del sistema educativo. La LOE concreta y expone, en el apartado objetivos, que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

- b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- i. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
- k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la Educación Física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

La EC trabaja de forma explícita el objetivo k como contenido de la EF y el J en la dimensión de la EC a través de procesos creativos. Implícitamente, la EC desarrolla las aptitudes a, b, c, m y n, a través de sus dimensiones: creatividad, comunicación, expresividad y estética; y puede ampliar las capacidades e, f, g, h, j y l mediante propuestas interdisciplinarias (Montávez, 2011).

En relación a la enseñanza de la EF en Primaria tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades (LOE, 2006):

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreiciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador. .

Todos estos objetivos se pueden desarrollar desde la EC, están implícitos en sus principios, filosofía e intenciones educativas, pero hemos de destacar el número seis como objetivo clave de la EC. Este subraya las distintas dimensiones de la EC: comunicativa, expresiva, creativa y artística o estética, en relación con otros códigos y lenguajes potenciando las capacidades de expresión y comprensión mediante la comunicación no verbal, el lenguaje corporal, el gesto, etc, a través de propuestas lúdicas y creativas. "Estas capacidades han de desarrollarse en contextos que supongan un enriquecimiento de las posibilidades de comunicación de los alumnos a través de sus propias ideas, sentimientos y experiencias vividas" (Cañizares y Carbonero, 2009: 67).

Además, la EC es un proceso que se dirige hacia la comprensión de la actividad física desde la vivencia corporal mediante propuestas comunicativas, afectivas y re-creativas (objetivo 1); invita a disfrutar de la salud holística personal y la calidad de vida social gracias, entre otras propuestas, a las técnicas corporales (objetivo 2); sugiere potenciar el dominio del cuerpo, el espacio y el tiempo para dotar de calidades de movimiento al alumnado que le permitan responder eficaz, personal y autónomamente a cada escenario educativo o vital (objetivo 3 y 4); propone valorar el proceso más que el resultado, conocer y aceptar los límites

como punto de partida para desarrollar las potencialidades del alumnado (objetivo 5); motiva a crear proyectos colectivos artístico-educativos, ya sean coreográficos, dramáticos,... en donde el respeto y el consenso sean protagonistas, así como la valoración de los trabajos propios y ajenos (objetivo 7); y favorece que el alumnado valore toda manifestación cultural artística propia o ajena cuyo fundamento sea corporal (danza, teatro, circo) y tome una triple actitud ante esta: como participante-artista de la actividad, como creador del proyecto y como espectador o espectadora activa (Montávez, 2011).

4. CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA.

"La expresión corporal parte de la educación física en muchos casos con carácter marginal" (Pujade-Renaud, 1975; Vásquez, 1989; During, 1998), no se sabe si por el poco consenso que existe en su conceptualización, por la gran cantidad de influencias diversas que arrastra, o por el choque ideológico que supone en relación a las concepciones más tradicionales de nuestra área, vinculadas con el acondicionamiento físico y el rendimiento deportivo. Lo cierto es que este hecho pone en tela de juicio qué se debe enseñar sobre Expresión Corporal" (Learreta, Sierra y Ruano, 2005: 17).

El Real Decreto 1513/2006, en relación a las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, estructura el área de EF en cinco bloques de contenidos: 1. el Cuerpo Imagen y Percepción, 2. Habilidades Motrices, 3. Actividades Físicas Artístico-expresivas, 4. Actividad Física y Salud (además de transversal) y 5. Juegos y Actividades Deportivas. Desde la EC se pueden trabajar todos los bloques de contenidos de forma intradisciplinar.

En la Orden ECI/2211/2007, de la actual LOE, se define al bloque que nos ocupa de la siguiente manera:

Bloque 3. Actividades Físicas Artístico-Expresivas, se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque.

Según el Real Decreto 1513/2006, el desarrollo de las capacidades vinculadas a la motricidad, se aborda prioritariamente en los tres primeros bloques, los bloques tercero y quinto se relacionan más directamente con la adquisición de formas culturales de la motricidad, mientras que la educación para la salud y la educación en valores tienen gran afinidad con los bloques cuarto y quinto, respectivamente. En esto último no estamos de acuerdo, dado que las técnicas corporales saludables forman parte de los contenidos de la EC al igual que opinan Montávez (2005), Delgado, Tercedor y Tercedor (2008) y Ruano (2009) y el ámbito de los valores humanos está implícito en el origen y la filosofía de la EC (Stokoe, 1990, Montávez, 2001a y Montesinos, 2004).

El bloque de Actividades Físicas Artísticas-Expresivas pretende estructurar los conocimientos seleccionados para esta etapa educativa, en el ámbito de la EC, atendiendo a estos de forma integrada, conceptual, procedimental y actitudinalmente. Los contenidos procedimentales permitirán al alumnado sentirse competente en el plano motriz, los actitudinales les servirán para afrontar

éticamente las complejas situaciones que envuelven la actividad física, así como las relativas a la cultura corporal y, por último, la adquisición de conceptos facilitará la comprensión de la realidad corporal y del entorno físico y social.

Pasamos a exponer la secuenciación de contenidos por ciclos de las Actividades Físicas Artísticas-Expresivas según la orden vigente de 2007 (ORDEN ECI/2211/2007), que amplía los contenidos en los distintos ciclos del Real Decreto 1513/2006 (figura 1).

CONTENIDOS LOE

Bloque 3. Actividades Físicas Artísticas-Expresivas (AFAE)

PRIMER CICLO

- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con el tono muscular, la mímica facial, los gestos y los ademanes.
- Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo y la intensidad.
- Realización de acciones corporales improvisadas en respuesta a estímulos visuales, auditivos y táctiles.
- Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.
- Práctica de bailes y danzas populares de ejecución simple.
- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.
- Observación y comprensión de mensajes corporales sencillos.
- Imitación de personajes, objetos y situaciones.
- Exploración de posibilidades expresivas con ritmos, objetos y materiales.
- Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal.
- Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse.

SEGUNDO CICLO

- El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación.
- Utilización de las posibilidades expresivas del cuerpo relacionadas con la actitud, el tono muscular; la mímica facial, los gestos y los ademanes.
- Aplicación de las posibilidades expresivas del movimiento relacionadas con el espacio, el tiempo o la intensidad en situaciones cotidianas.
- Adecuación del movimiento a estructuras espaciotemporales variadas.
- Ejecución de bailes y coreografías simples. Práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.
- Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Comprensión de mensajes corporales expresados por sus iguales.
- Recreación de personajes reales y ficticios. Escenificación de una situación sencilla.
- Utilización de los objetos y materiales y sus posibilidades en la expresión.
- Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Valoración de las diferencias en el modo de expresarse.

TERCER CICLO

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- Experimentación con algunas técnicas expresivas básicas como mímica, sombras o máscaras.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales.
- Coordinaciones de movimiento en pareja o grupales en bailes y danzas sencillos.
- Identificación y práctica de bailes populares y procedentes de otras culturas, especialmente de las presentes en el entorno.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Comprensión de mensajes corporales y de representaciones realizados de manera individual o colectiva.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Escenificación de situaciones reales o imaginarias que comporten la utilización de técnicas expresivas.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

Figura 1: Secuenciación de contenidos por ciclos de las AFAE. ORDEN ECI/2211/2007

Según Rebollo y Castillo (2010), podemos evidenciar cómo en los tres ciclos se hace referencia al desarrollo de los siguientes contenidos:

- Posibilidades expresivas a través del cuerpo, el movimiento y los objetos.
- Adaptación del movimiento a estructuras rítmicas, simples en el primer ciclo, y ligadas a bailes y coreografías en los dos ciclos restantes.
- Imitación y representación de personajes a través del lenguaje corporal
- Exteriorización de sentimientos y emociones a través del cuerpo.
- Participación en actividades expresivas y comunicativas.
- Respeto a las formas de expresarse de los demás.
- Disfrute a través de la expresión y la comunicación del propio cuerpo.

Tras la exposición de los objetivos y contenidos nos asaltan una serie de preguntas: ¿Cómo llevar a cabo la responsabilidad de preparar al alumnado holísticamente sin dedicarle una competencia explícita al ámbito motriz, cuando el cuerpo es lo único que nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida?, ¿cómo implementar una enseñanza de calidad en EF en general y en EC en particular con la reducción de horario impuesta por la LOE?... , más aún cuando no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo. "Él es nuestra única realidad aprehensible. No se opone a la inteligencia, a los sentimientos, al alma. Los incluye y alberga. Por ello, tomar conciencia del propio cuerpo significa abrirse el acceso a la totalidad del ser" (Bertherat y Bernstein, 1990: 13).

5. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA: EXPRESIÓN CORPORAL.

"Más libertad y fluidez de la educación, más hincapié como placer, más espacio para el juego desestructurado, menos obsesión por el aprovechamiento máximo del tiempo, menos presión para que los pequeños imiten las costumbres de los adultos" (Honoré, 2008: 258)

Según la LOE (2006), la EF crea un contexto educativo privilegiado para el desarrollo de actitudes favorables a la convivencia social y a los estilos de vida saludables. Por ello, las experiencias en torno a la motricidad y los aprendizajes cooperativos son básicos. En consecuencia, la EF ha de ir principalmente encaminada a la adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y a la competencia social y ciudadana a través de la actividad física. La percepción del propio cuerpo, del movimiento, la interacción con el entorno físico y la valoración de la actividad física como elementos indispensables para preservar la salud, así como la adquisición de habilidades sociales, deben basarse en la vivencia y experiencia de situaciones educativas que den respuesta a las motivaciones y necesidades del alumnado. Asimismo, no podemos olvidar dar a conocer el amplio abanico de posibilidades lúdicas y saludables que nos ofrece la actividad física para propiciar que se utilice como recurso para organizar el tiempo de ocio, se pretende que el alumnado pueda disfrutar e identificar aquellas que más se adaptan a sus preferencias, sin que se produzcan discriminaciones.

En el primer ciclo se pondrá más énfasis en la libre experimentación y en el descubrimiento guiado. En los dos ciclos siguientes en EC las propuestas van ampliándose, sin abandonar los estilos no directivos, hacia la mejora de la competencia motriz y la eficacia del gesto a través de la resolución de retos y problemas complejos donde tendrán gran presencia las actividades expresivas (Montávez, 2011). Además de lo expuesto, la EC ha de ir orientada al logro de la competencia cultural y artística para el desarrollo de la sensibilidad, la estética y la creatividad mediante actividades corporales artísticas-educativas, procesos creativos y proyectos colectivos (Pérez-Roux, 2008; Sánchez, 2008 y Montávez 2001b), así como para el disfrute personal y grupal desde la vivencia con el fin de potenciar una actitud sin prejuicios de género ante éstas.

En cuanto a la estructura de la sesión en EF tendrá una primera fase de implicación y animación (calentamiento expresivo), una segunda fase de mayor duración dedicada a los objetivos fundamentales de la sesión, en la que se inserten agrupaciones cooperativas donde se pueda exigir la máxima intensidad física (espacio de creación) y una tercera fase para volver a la calma que puede y debe adoptar formas muy variadas pero que debe incluir también de manera intencionada y periódica aspectos relacionados con la recuperación y el bienestar personal (relajación holística). En EC hay una cuarta fase (reflexión compartida) dedicada a la comunicación y la reflexión, compartir ideas, sensaciones sentimientos, opiniones y valoraciones en torno a lo vivenciado (Montávez y Zea, 1998). Es decir, aunque toda actividad física comporta un requerimiento intelectual, resulta oportuno verbalizar para volver a construir la acción de manera más eficaz y elaborada para mejorar nuevos aprendizajes y aprender a aprender, generándose procesos autónomos.

Además de las reflexiones de carácter procedimental, los espacios comunicativos deben tratar temas de actualidad relacionados con la salud, la imagen corporal... dada la presencia de la EF en nuestra sociedad, por lo que es necesario que el alumnado adquiera recursos para comprender, desde la crítica, la complejidad de esta. En estos debates se han de respetar las normas de escucha, la elección del momento adecuado para intervenir, el uso correcto del lenguaje y la argumentación clara de las ideas, contribuyendo así a la adquisición de competencias del tratamiento de la información y de la comunicación lingüística, así como el lenguaje no verbal. Todo ello se trabaja en EC mediante el uso de temáticas como base para los procesos y proyectos artísticos-educativos (Montávez y Zea, 2004 y Learreta, Ruano y Sierra, 2006).

La EF tiene un enorme potencial para la adquisición de contenidos actitudinales relacionados con las habilidades sociales (Fraile, 1995; Manzano, *et. al*, 2003; Montávez, 2004 y Sáenz-López, *et. al*, 2004). En la práctica de las actividades de expresión corporal se suceden múltiples situaciones en las que se ponen en evidencia todo tipo de actitudes y valores a través de juegos de afirmación, cooperativos y de resolución de conflictos (Montesinos, 2004; Learreta, Ruano y Sierra, 2006 y Montávez y Zea, 2009). Aquí la tarea docente irá encaminada a observar y detectar actitudes, individuales y colectivas, y dinamizar y gestionar los momentos de reflexión, de diálogo y de consenso que se deriven de ellas.

Por otra parte, para asegurar una buena enseñanza, se han de tomar decisiones curriculares y organizativas en función de la diversidad del alumnado, de manera que la programación se acomode a la realidad del grupo y las sesiones sean flexibles para atender las necesidades individuales. Las propuestas abiertas son las más adecuadas en EC ya que producen respuestas múltiples, divergentes y personales (Sierra, 2000 y Montávez y Zea, 2004), así como los estilos creativos los más idóneos (Delgado, 1991), ya que la tarea docente requiere una reformulación constante de las actividades físicas para el aprovechamiento de los contenidos, la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y la consecución de los objetivos.

Por último, el trabajo en grupo es fundamental en el planteamiento metodológico. Formar parte de un equipo exige compartir unos propósitos, tener confianza en otras personas, apoyarlas y ser capaz de aceptar su apoyo, y supone el desarrollo de un conjunto de actitudes y valores indispensables en cualquier tipo de actividad humana. Para ello, en EC disfrutamos de los procesos creativos colectivos y los proyectos cooperativos artístico-educativos (Montávez, 2001b; Pérez-Roux, 2008 y Sánchez, 2008).

6. EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

“La evaluación que persigue propósitos de desarrollo personal, profesional o social tendrá una orientación más formativa, siendo ella misma parte del proyecto de cambio. En este caso, la audiencia será en primer lugar la de aquellos implicados en la ejecución del programa y comprometidos con el cambio. El objetivo principal de ésta será mejorar la práctica más que satisfacer demandas externas de información” (Salinas, 2002: 114)

La evaluación del sistema educativo es un elemento primordial para la mejora de la educación (LOE, 2006). La importancia concedida a esta se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje del alumnado, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas.

La evaluación en EF, y en consecuencia en EC, debe constituir un proceso continuado que permita adaptar el currículo y la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado. En la actualidad se sugiere utilizar un tipo de evaluación cualitativa que permita comprender mejor el proceso de aprendizaje al poner el énfasis en aspectos como la descripción y análisis de movimientos, posturas y gestos y la reflexión y la valoración conjunta de las actitudes del alumnado implicado.

La evaluación debe de estar referida a los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, particularmente, a los objetivos y contenidos de la EC en EF, así como a la contribución de esta área a las competencias básicas. Para ello, deberán tenerse en cuenta los criterios de evaluación que ofrece el currículo oficial. Además, cada centro deberá adecuar y completar dichos criterios en función de su contexto.

Así mismo, la EC al igual que el resto de los contenidos de la EF generará aprendizajes que es necesario evaluar, identificando y valorando los procedimientos, las actitudes y los conceptos que se consideren más significativos. La evaluación formativa y dialogada ayudará a obtener información sobre las sucesivas adquisiciones del alumnado, debe entenderse como dinámica e interactiva basada en aspectos comunicativos que ayudan a alumnado y profesorado a tener una idea clara de su situación en el proceso educativo. Esta evaluación formativa debe incorporar un diagnóstico inicial, ya que se progresa con mucha más facilidad desde un buen conocimiento del propio nivel.

Basándonos en el Real Decreto 1513/2006, expondremos los criterios de evaluación para la Educación Primaria, relacionados directamente con las actividades Físicas Artísticas-Expresivas, en los distintos ciclos.

Criterios de evaluación, 1º ciclo:

- *Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias, mostrando una actitud de aceptación hacia compañeros y compañeras.* La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la aportación personal a la dinámica del grupo, si el alumnado se relaciona adecuadamente y si utiliza la expresión como instrumento de relación. Así mismo, se pretende valorar la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de las propuestas creativas. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención a la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción respetando el hilo argumental.

- *Reproducir una estructura rítmica simple, corporalmente o con materiales de percusión.* Se trata de comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de reproducir una estructura rítmica sencilla. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpes, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.
- *Conocer y realizar alguna de las danzas y bailes sencillos y representativos de la cultura popular.* Este criterio pretende evaluar si el alumnado conoce algunas danzas y bailes populares sencillos y diferenciar las partes de una danza según los cambios de ritmos, dando la respuesta motriz adecuada a cada una de ellas.

Criterios de evaluación, 2º ciclo

- *Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o bien combinado acciones motrices con materiales que permitan la percusión.* Con este criterio se quiere evaluar si los niños y niñas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpes, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión utilizados en las acciones motrices.
- *Conocer y realizar danzas y bailes representativos de la cultura popular.* Este criterio pretende evaluar si el alumnado maneja un repertorio básico de danzas y bailes populares y su capacidad para discriminar partes de la danza en función de sus ritmos y dar la respuesta motriz adecuada a cada una de ellas. Se evaluará también la coordinación de movimientos con la pareja de baile.
- *Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y la representación de algún personaje y de alguna historia, reales o imaginarios.* La implicación del alumnado en su grupo es importante en la producción de pequeñas secuencias expresivas. Con este criterio se valorará la predisposición al diálogo y la responsabilidad en la organización y la preparación de la propuesta creativa. En la puesta en escena, se observará la producción de gestos significativos y también la capacidad para prestar atención en la expresión de los demás, recibir el mensaje y seguir la acción, respetando el hilo argumental.

Criterios de evaluación, 3º ciclo

- *Identificar y llevar a cabo un repertorio básico de danzas y bailes representativos de distintas culturas.* Este criterio pretende evaluar si el alumnado conoce un repertorio de danzas y bailes de diversas culturas. Para ello se tendrá en cuenta la concordancia de la música con el gesto y el movimiento que le corresponda a cada una de ellas. Se evaluará también la coordinación de movimientos tanto con la pareja de baile como con el conjunto de participantes.

- *Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.* Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento, y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.

Como hemos podido observar, la EC es un contenido excelente para el desarrollo de las distintas competencias demandadas en Educación Primaria. Pero la consecución y valoración de las mismas requiere de tiempo, el horario actual de EF es insuficiente, y formación por parte del profesorado de EF en el ámbito de las Actividades Físicas Expresivas Artísticas.

7. LOE. ¿TRADICIONES RENOVADAS?

"Las razones respecto al posible rechazo detectado en el alumnado masculino, afloran en las conversaciones y giran en torno a que la cultura motriz imperante va por otros derroteros ajenos a la Expresión Corporal, y por tanto estos contenidos en un primer momento, suponen un choque para ellos porque no responde al modelo de Educación Física que han construido" (Learreta, Ruano y Sierra, 2006: 25)

A pesar de todo lo que se ha avanzado en el ámbito de la EC aún persiste entre el alumnado y el profesorado de EF una concepción de esta disciplina como contenido de segundo orden, por desconocimiento, falta de formación, prejuicios de género, etc, (Montávez, 2011).

En el horario escolar correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria se observa que la EF sigue estando infravalorada. Esta disminución del horario repercute a la hora de impartir los distintos contenidos de la EF reduciendo o eliminando los de menor preparación o en función de los gustos de profesorado (Hernández, 1996 y Álvarez y Muñoa, 2003), esto repercute negativamente en la EC.

Además, a pesar de ser la EF un contenido específico lo dan en su mayoría generalistas (Montávez, 2008 y 2011) y con la actual ley los maestros y maestras tendrán competencia en todas las áreas de este nivel (LOE, 2006). Después de asentar este principio general sobre la competencia del profesorado, la LOE reserva la enseñanza de la Música, la EF y los Idiomas Extranjeros, previa consulta a las comunidades autónomas, a los maestros y maestras especialistas. Pero la LOE es poco precisa en esta cuestión ya que en el artículo 93.2 dice que estas asignaturas "serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente".

En conclusión, hasta la Ley del 70 no apareció el término de EC en la enseñanza. Este entró de puntillas a través del contenido de Expresión Dinámica. Pero en la década de los 70 la EC no encontró un marco socioeducativo idóneo para el desarrollo e implantación en las escuelas (Coterón, 2008). En los noventa

con la LOGSE la EC se incorpora como contenido dentro de la EF, se visibiliza y dota de importancia; pero no será hasta el 2000 cuando aterrice en la realidad docente y comience a tener cierto estatus dentro del currículum de la EF. Su consolidación definitiva será con la LOE en 2006, teóricamente hablando. Todo ello, gracias al incremento de la publicación de libros de EC, encuentros, congresos, tesis..., dejando de ser algo alternativo en el ámbito de la EF. Solo nos resta decir que la EC es la tendencia más innovadora dentro del mundo de la EF, pone el acento en la significación del cuerpo y en su poder comunicativo, creativo, expresivo y estético y está comenzando a gozar de cierto reconocimiento.

8. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Álvarez, M.J. y Muñoz, J. (2003). El profesorado novel en E.C y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de ritmo y expresión. Estudio de un caso de un profesor de secundaria. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 339-344). Salamanca: Amarú.

Arteaga, M., Viciano, V. y Conde, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.

Bertherat, T. y Bernstein, C. (1990). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Barcelona: Paidós.

Blández, J. (2000). *Programación de actividades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: INDE.

Cañizares, J.M. y Carbonero, C. (2009). *Currículum de Educación Física en Primaria. Aclaraciones terminológicas al R.D. 1513/2006*. Sevilla: Wanceulen.

Carvajal, J. (2003). Cuerpo, espacio y movimiento. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 101-118). Salamanca: Amarú.

Castañer, M. y Camerino, O. (1992). *Unidades didácticas para primaria I: Bailando en la escuela, el cuerpo expresivo, material alternativo y percepción*. Barcelona: INDE.

Coterón, J. (2008). La Expresión Corporal en la Ley General de Educación de 1970. El nacimiento de una nueva disciplina. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión Corporal Investigación y Acción Pedagógica* (pp. 165-173). Salamanca: Amarú.

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

Cuellar, M.J. (2008). Fundamentos metodológicos para la Expresión y Comunicación Corporal. En M. J. Cuellar y M.C. Francos, (Coords.), *Expresión y Comunicación Corporal para la Educación, Recreación y Calidad de Vida* (pp. 31-47). Sevilla: Wanceulen.

Delgado, M. A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física- propuestas para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE. Universidad de Granada.

- Delgado, M., Tercedor, P y Tercedor, P. (2008). Calidad de vida y desarrollo del conocimiento personal a través de la expresión y comunicación corporal. En M. J. Cuellar y M.C. Francos (Coords.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp.195-122). Sevilla: Wanceulen.
- Díaz, J. et al. (2009). El desarrollo de la competencia matemática a través de la Educación Física: del currículum al aula. *Revista digital Efdeportes.com*, 13(129). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd129/el-desarrollo-de-la-competencia-matematica-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>
- Fernández, E. (Coord.) (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- García, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE.
- Hernández, J.L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar?. *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- Honoré, C. (2008). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.
- Larráz, A. (2003). La Expresión Corporal en la escuela primaria. experiencia desde la Educación Física. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 191-196). Salamanca: Amarú.
- Learreta, B. (2004). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el Área de Educación Física en enseñanza primaria*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Learreta, B.; Ruano, K. y Sierra, M.A. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE.
- Learreta, B.; Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (Boletín Oficial del Estado nº 187, de 6 de agosto de 1970).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 252, de 26 de diciembre de 2007).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (Boletín Oficial del Estado nº 238, del 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (Boletín Oficial del Estado nº. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Manzano, J.I. et al. (2003). *Currículo, deporte y actividad física en el ámbito escolar. La visión del profesorado de Educación Física en Andalucía*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Mateu, M. (2008a). Danzas del mundo. La expresión y comunicación corporal como práctica para la recreación. En M.J. Cuellar y M.C. Francos (Coords.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp.129-139). Sevilla: Wanceulen.

Mateu, M. (2008b). Bailes populares del mundo. En M.J. Cuellar y M.C. Francos (Coords.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp.247-262). Sevilla: Wanceulen.

Mohn, R (2009). *El triunfo del factor humano*. Barcelona: Círculo de lectores.

Molero, P. (2008). La cámara en danza. En G. Sánchez et al. (Coord.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y educación* (pp. 127-136). Salamanca: Amarú.

Montávez, M. (2001a). Los Valores Humanos a través de la Expresión Corporal. En V. Mazón et al. (Coords.), *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio* (pp.180-200). Santander: A.D.E.F. Cantabria.

Montávez, M. (2001.b). La Expresión Corporal y la Creatividad. Un camino hacia la persona. *Tándem*, 3, 50-66.

Montávez, M. (2004). Las tres <E> de la Expresión Corporal: Entretenimiento, Entrenamiento y Educación ¿Qué estamos haciendo?. En E. Castillo y M. Díaz (Coord.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 31-46). Huelva: Universidad de Huelva.

Montávez, M. (2005). La Danza como actividad físico-artística saludable. En M. Guillén (Coord.), *El Ejercicio Físico como alternativa terapéutica para la salud* (pp. 271-292). Sevilla: Wanceulen.

Montávez, M. (2008). Expresión Corporal. Un camino hacia la excelencia. En G. Sánchez et al. (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 73-104). Salamanca: A marú.

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 Educación Primaria de la ciudad de Córdoba. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/6310>.

Montávez, M. y Ortiz, J.M. (2008). La Educación Física en danza. Espectáculo-Valoración. En G. Sánchez et al. (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 509-518). Salamanca: A marú.

Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-Crea.

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

Montávez, M. y Zea, M.J. (2009). *Jugando con arte. Re-Creación Expresiva*. En E. Montes (Coord.), *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 143-178). Barcelona: Graó.

Montesinos, D. (2004). *La Expresión Corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE.

Moreno, L., Tamayo, J.A. y Vázquez, R.A. (2004). Nuevas tecnologías aplicadas en la programación de actividades en Educación Física: Expresión Corporal. En E. Castillo y M. Díaz (Coords.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 139-152). Huelva: Universidad de Huelva.

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado nº 173, de 20 de julio de 2007).

Ortiz, M.M. (2002). *Expresión Corporal una propuesta didáctica para el profesorado de EF*. Granada: Grupo editorial universitario.

Pelegrín, A. (2003). Expresión Corporal e interrelación de lenguajes. Poesía en movimiento. En G. Sánchez et. al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 48-66). Salamanca: Amarú.

Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación de Cantabria (1)*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.

Pérez-Roux, T. (2008). Recherches en didactique de l'éducation physique. L'exemple de la danse en France. En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación Física y Ciencias afines* (pp. 381-398). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Oporto: ASA.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado nº 293, de 8 de diciembre de 2006).

Rebel, G. (1995). *El lenguaje corporal. Lo que decimos a través de nuestras actitudes, gestos y posturas*. Madrid: Edaf.

Rebollo, J.A. y Castillo, E. (2010). La Expresión Corporal como materia curricular del área de Educación Física para primaria. *Revista digital Efdeportes.com*, 15 (146). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd146/la-expresion-corporal-como-materia-de-educacion-fisica.htm>

Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: un enfoque holístico. *Reflexiones*, 87 (1), 127-137.

Ruano, K. (2009). Perspectiva cronológica en la intervención de la expresión corporal sobre la dimensión emocional. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.), *Expresión Corporal y educación* (pp. 107-148). Sevilla: Wanceulen.

Rueda, B. (2004). La Expresión Corporal en el desarrollo del área de educación física. En E. Castillo y M. Díaz (Coords.), *Expresión Corporal en primaria* (pp. 11-29). Huelva: Universidad de Huelva

Sáenz-López et al. (2004). La Expresión Corporal como contenido de Educación Física. Una visión del profesorado de Andalucía. En E. Castillo y M. Díaz (Coord.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 115-126). Huelva: Universidad de Huelva.

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Sánchez, G. (2008). El método de proyectos en las clases de expresión corporal. En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación Física y ciencias afines* (pp. 457-467). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.

Sierra, M.A. (2000). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. (Tesis doctoral). UNED, Madrid.

Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Argentina: Humanitas.

Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

Villada, P. (2006). *La expresión corporal en la formación inicial del profesorado. Estudio y análisis de los curriculares de las universidades españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

Zamora, A. (1995). *Danzas del mundo*. Madrid: CCS

Zimmermann, S. (1983). *El laboratorio de danza y movimiento creativo*. Buenos Aires: Humanitas.

Fecha de recepción: 1/2/2012
Fecha de aceptación: 6/2/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

ANÁLISIS DE LOS VALORES QUE TRASMITEN LOS DISFRACES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PROPUESTA DE MODIFICACIÓN PARA SU INCLUSIÓN EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Estefanía Castillo Viera

Profesora Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. España
Email: estefania.castillo@dempc.uhu.es

Inmaculada Tornero Quiñones

Profesora Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. España
Email: inmaculada.tornero@dempc.uhu.es

RESUMEN

La educación en valores es uno de los objetivos más importantes en la formación del alumnado. La propia acción de educar conlleva la necesidad de fomentar estos valores que contribuyen a la educación integral de los escolares. De esta manera, el área de Educación Física es propicia para el trabajo y desarrollo de valores educativos en todos los contenidos que comprende.

En este trabajo vamos a analizar los disfraces que utilizan alumnos y alumnas de educación infantil para detectar los elementos violentos o discriminatorios que en ocasiones transmiten estos disfraces. Hemos utilizado estos elementos para reflexionar con la comunidad escolar con objeto de modificar los disfraces hacia otros más educativos. Para la recogida de información utilizamos una hoja de registro en la que se plasmaban los tipos de disfraces que el alumnado de 3º curso de educación infantil utilizó en el día de "carnaval". Analizamos el porcentaje de disfraces que poseen elementos no educativos (violentos o discriminatorios). También realizamos una reunión de reflexión con padres y madres para mostrar los matices que transmiten esos disfraces y cómo existen alternativas más pedagógicas. Por último, hemos llevado a cabo un taller de construcción de disfraces para que de forma colaborativa, la familia elabore junto con sus niños/as disfraces educativos, libres de estereotipos sexistas y elementos violentos.

PALABRAS CLAVE: Valores, disfraces infantiles, expresión corporal, educación física.

1. INTRODUCCIÓN.

Dentro de las diferentes clasificaciones de contenidos de expresión corporal, encontramos que las actividades de representación o dramatización se desarrollan desde las primeras edades (Ortiz, 2002).

Las actividades de representación acercan al niño al conocimiento de variados lenguajes, a la posibilidad de relacionarse y cooperar con sus compañeros, a la vez que ayudan a que el niño/a se conozca a sí mismo y mejore su autoconcepto. Durante estas actividades el niño/a trabaja la imaginación, la creatividad, la comunicación, los movimientos, la capacidad lingüística, etc. (Gil y Gutiérrez, 2005).

Las actividades de dramatización pueden ir desde los juegos simbólicos, juegos de rol, juegos dramáticos, etc., hasta la dramática creativa o el mimo. Esta evolución abarca de lo más sencillo a lo más complejo, del menor grado de codificación al mayor grado de codificación corporal, evoluciona a su vez, desde la etapa de educación infantil hasta el ámbito escénico, pasando por la etapa de educación primaria, secundaria y extraescolar (Ortiz, 2002).

Siguiendo los principios metodológicos (de lo simple a lo complejo) y los evolutivos (características motrices, cognitivas y psicosociales), se puede hacer la siguiente propuesta (Castañer, 2000 y Santiago, 1985). Siguiendo con los principios metodológicos (de lo simple a lo complejo) y los evolutivos (características motrices, cognitivas y psicosociales), proponemos el juego simbólico (Castañer, 2000; Santiago, 1985) como medio para representar un significado, por ejemplo el fútbol, a través del significante el niño/a. Juego simple, con características de improvisación y espontaneidad, sin finalidad aparente, no existe trabajo en grupo y el lenguaje utilizado es el corporal.

Por otro lado, Mendizábal (2004) afirma que las posibilidades que ofrece la inclusión de los objetos en las sesiones de expresión corporal para su enseñanza-aprendizaje son enormes y especialmente atractivas, enriqueciendo extraordinariamente la experiencia motriz, además de fomentar la creatividad del alumnado rompiendo los límites impuestos por lo estereotipado, lo conocido o lo habitual.

A través del uso de los objetos, Mendizábal (2004) propone recorrer un camino muy diferente al usual explorando terrenos nuevos no habituales, donde se sientan nuevas sensaciones y se vivencian únicas experiencias fortaleciendo, además, las relaciones interpersonales y grupales. Asimismo, en el uso de los objetos, la constancia en la exploración hace que surjan formas nuevas e inesperadas que permiten el acceso del alumnado a sentimientos más profundos y auténticos y, a modalidades de representación originales y creativas. Por tanto, la utilización de los objetos como recurso metodológico, no sólo sirve para trabajar los contenidos propios de la expresión corporal (sus elementos básicos: el cuerpo, el espacio, el tiempo y el movimiento), sino que además se constituye como protagonista y desencadenante de la acción. En este sentido, uno de los objetos que podemos utilizar son los disfraces, y son éstos los que hemos analizados, formando parte de nuestro estudio.

2. ANÁLISIS DE LOS VALORES QUE TRANSMITEN LOS DISFRACES INFANTILES.

Una vez que hemos visto la importancia de la utilización de los materiales en las actividades de dramatización y cómo contribuyen al desarrollo de la creatividad, espontaneidad, imaginación, etc, vamos a analizar qué disfraces utilizan los niños/as de Educación Infantil y cómo además de desarrollar la imaginación también desarrollan o fomentan una serie de valores implícitos que no siempre son educativos.

Todo lo que rodea al mundo infantil está impregnado de valores y mensajes (Font, 2009). A veces estos son sutiles o implícitos y no somos conscientes de lo que estamos transmitiendo. Son muchos los valores que podríamos analizar, pero consideramos dos valores fundamentales y que por su fácil relación se pueden analizar y modificar conjuntamente (Peña, 2005). Nos referimos a la educación para la paz y para la igualdad. Al hablar de igualdad nos referimos a la no discriminación por ninguna razón, ni de género, ni de raza, religión, capacidades o características individuales de cada uno. Al hablar de no violencia nos referimos tanto a la física como a la psicológica, y en cualquier modalidad, sea en tentativa, en intimidación o en la propia acción (Priego, 2008; Salmerón, 2004)

En esta línea hemos elaborado un material de observación que hemos denominado “filtro educativo”. Se trata de una herramienta de análisis, por el cual se analizan los disfraces y se detectan sesgos discriminatorios o violentos. Con estos elementos pretendemos reflexionar con la comunidad educativa implicada y modificar por elementos educativos. No se trata de “censurar” o prohibir, sino de explicar el significado y proponer alternativas.

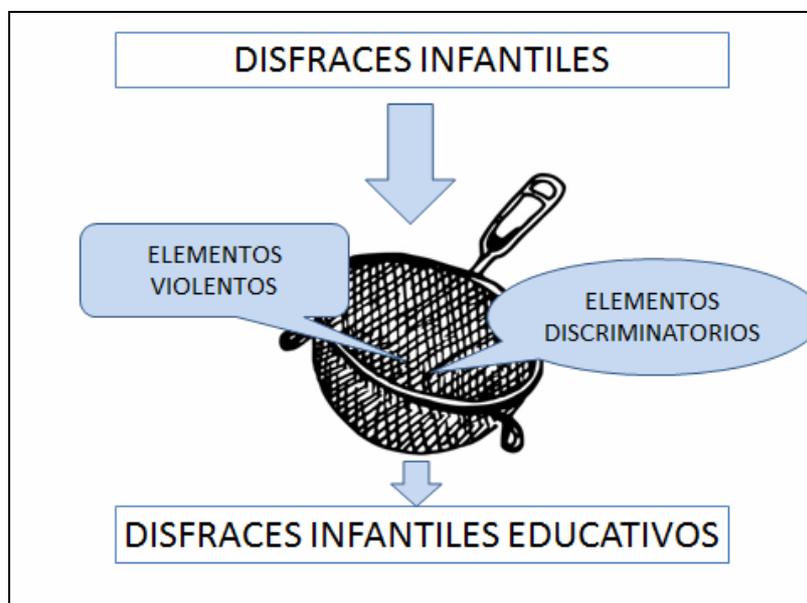


Figura 1. Filtro educativo autoelaborado

En nuestro trabajo, analizamos los disfraces que los niños/as vistieron en la fiesta de carnaval, ya que en ellos se encierran las actitudes anteriormente expuestas. Hemos utilizado como orientación las propuestas que el Instituto Andaluz de la Mujer, en su campaña para aprender a leer cuentos tradicionales, pretende hacer llegar al entorno escolar. Adaptándolo a los disfraces, vamos a proponer que estos cumplan una serie de requisitos:

Sí a la acción, no a la violencia.
 Sí a la ternura, al cuidado de los demás, no a la ñoñería.
 Sí a la valoración y autonomía personal.
 Sí al juego tranquilo, relajado, no a la pasividad.
 Mejor juegos cooperativos que favorezcan relacionarse.
 De todos los colores, formas y texturas.
 Elegir, no consumir.

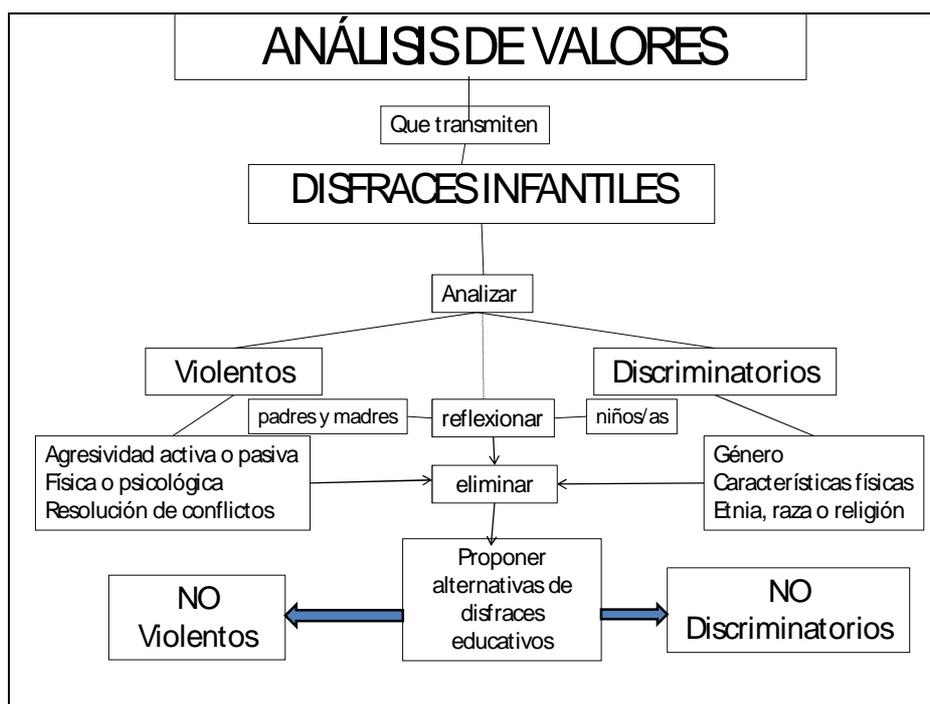
Cuadro 1. Premisas de la campaña para el juego y el juguete no violento, no sexista (IAM, 2008)

La importancia de poder ofrecer una visión más clara y consensuada de este concepto en el ámbito de la educación infantil y su inclusión en la Educación Física nos llevó a plantearnos como objetivos principales:

- Reflexionar con el alumnado de educación infantil sobre los valores de igualdad y no violencia a través de actividades de expresión corporal en las que se utilizan los disfraces.
- Reflexionar con los padres y madres del alumnado de educación infantil sobre los valores de violencia y discriminación que se transmiten a través de ciertos elementos, concretamente los disfraces, y ofrecer herramientas para poder detectar dichos elementos discriminatorios o violentos, facilitando así alternativas válidas desde el punto de vista educativo.
- Diseñar y construir (entre alumnos/as, padres y madres y profesores/as) disfraces educativos, libres de estereotipos, y de rasgos violentos o discriminatorios.

3. FASES DEL PROYECTO Y METODOLOGÍA.

A continuación explicamos de manera gráfica las fases del proyecto y el procedimiento seguido, además, de la metodología seguida a lo largo del mismo:



Cuadro 2. Resumen de las actuaciones llevadas a cabo

- **Análisis de los disfraces que utilizan los niños/as de toda la etapa de educación infantil.** Para ello, hemos aprovechado la “fiesta de carnaval” en la que todos/as acuden disfrazados. Para la recogida de datos se ha utilizado una hoja de observación autoelaborada.
- **Aplicación de un “filtro educativo”, para analizar los disfraces y detectar si contienen valores discriminatorios y violentos.** Posteriormente podemos eliminarlos y modificarlos para poder seguir disfrutando de los disfraces y las actividades de juego dramático que con ellos se pueden realizar.
- **Sesión de reflexión con padres y madres del alumnado de 3º curso de educación infantil para plantear el trabajo y provocar la reflexión en torno a la importancia de educar en valores, de eliminar los elementos no pedagógicos y ofrecer alternativas más educativas.**
- **Realización de un taller de construcción de disfraces.** Para finalizar nuestro proyecto realizamos un taller de construcción de disfraces en el cuál participaron tanto, padres/as, maestros/as como alumnos/as, en el cual construimos el disfraz de “Moli” la mascota de sus libros de texto, la cual está presente en clase en forma de peluche y hacía los que los niños/as sienten un gran cariño. El disfraz de “Moli” cumple los requisitos que necesitamos para fomentar valores:
 - **No es discriminatorio:** no favorece la competitividad ni la comparación, ni la exclusión, no tiene connotaciones raciales, ni religiosas, no tiene connotaciones sexistas (ni princesa ni superhéroe), no cae en estereotipos, etc.
 - **No favorece la violencia,** ni utiliza armas, ni rasgos agresivos, ni existe “el bueno y el malo”, ni resuelve los conflictos con violencia.
 - **Es significativa para el alumnado,** está presente en sus fichas de trabajo, les acompaña durante todo el curso según la unidad didáctica que estén llevando a cabo (las civilizaciones, las estaciones, el ciclo de la vida, etc.). Moli es de género femenino, pero no cae en ñoñerías, en colores y olores delicados, en actividades estereotipadas para niñas. Moli es un personaje alegre divertido, aventurero, que disfruta con los amigos/as y los juegos, y que siendo buena no es “la buena”, sino que como todos los niños/as a veces se enfada o se equivoca, y la forma de resolver los problemas o conflictos es el diálogo.

4. RESULTADOS.

Vamos a recoger algunos de los resultados más relevantes de cada una de las actuaciones llevadas a cabo en este trabajo.

4.1. RESULTADOS DE LA HOJA DE OBSERVACIÓN

Al visualizar los disfraces que todos/as hemos usado alguna vez, nos damos cuenta de que la mayoría son violentos, sexistas, discriminatorios, y son disfraces que no dicen nada, carecen totalmente de sentido, por ello vemos necesario una adaptación o cambio de los mismos para llevarlos a un terreno más educativo y significativo. Hemos recogido de forma conjunta todos los disfraces que anteriormente presentamos divididos por curso:

| DISFRACES | NIÑOS | NIÑAS | OBSERVACIONES |
|---|-----------|-----------|---|
| Príncipe/Princesa. 27 niñas (25,7%) | | 11 | Blanca Nieves, reinas, princesas de color rosa, amarillo, azul y dorado. |
| | | 6 | Una Blanca Nieves y Princesas rosas y una morada. |
| | | 6 | Hada madrina y Princesas rosas y una dorada. |
| | | 4 | Hada, Blanca Nieves y Princesas de colores lila y rosa. |
| Super Héroes 28 niños (26,6%) | 16 | | Zorro, Spiderman, Batman, Dartacan, Príncipe de batalla, Superman, Peter pan y dos superhéroes que desconozco uno negro y otro azul y blanco. |
| | 9 | | Spiderman, Batman, los demás los desconozco pero sus colores son verde y azul, rojo, negro y verde y blanco. |
| | 5 | | Spiderman, Power Ranger y Caballero |
| | 8 | | Robin Hood, mosquetero, caballero, Batman, Superman, un super héroe desconocido de color amarillo y marrón. |
| Indios/as. 4 niñas (3,8%) | | 2 2 | |
| Animales 1 niño (0,9%) 2 niñas (1,9%) | 1 | | Oveja. |
| | | 1 | Una mariposa pero en realidad parece una princesa |
| | | 1 | Un conejo. |
| Alimentos | | | |
| Profesiones 4 niños (3,8%) 1 niña (0,9%) | 1 | 1 | Fernando Alonso y enfermera. |
| | 1 | | Policía |
| | 1 | | Fernando Alonso |
| | 1 | | Policía |
| Piratas. 4 niños (3,8%) 1 niña (0,9%) | 1 | | El traje del niño es negro y el de la niña rojo. |
| | 1 | 1 | |
| | 2 | | |
| Monstros/Brujos/as 2 niñas (1,9%) | | 1 | Una bruja de colores muy llamativos. |
| | | 1 | Vampiresa |
| Elaboración Propia 1 niño (0,9%) 2 niñas (1,9%) | 1 | 1 | Un vaquero y una vaquera. |
| | | 1 | Vaquera |
| Otros 4 niños (3,8%) 14 niñas (13,3%) | 3 | | Un niño de tulipán, un vaquero y un bufón |
| | | 8 | Pipi Lastru, tulipán, payaso, ratitas presumidas, sirenita, campanillas. |
| | | 3 | Una china con ropa rosa y pantalón, hada madrina y charlestón. |
| | 1 | 3 | Un payaso, Hanna Montana, Miky, de mora bailarina y de china. |
| Total niños/As: | 52 | 53 | 105 |

Tabla 1. Hoja de observación de disfraces

Hemos podido comprobar que la mayoría de los disfraces utilizados son de princesas (27 niñas, 25,7%) y de superhéroes (28 niños, 26,6%). Nuestra reflexión es ¿compramos disfraces de princesas y superhéroes porque es lo que quieren los niños? La respuesta rápida sería unánime “Sí”, pero si lo analizamos un poco ¿a los niños les gustan las aventuras o la violencia? De forma natural, la aventura, entonces ¿porqué le ofrecemos violencia? puede ser igualmente divertido y emocionante para un niño jugar con una manguera de bomberos que con un hacha, espada o pistola. Del mismo modo reflexionamos ¿a las niñas les gusta cuidar de los bebés por naturaleza y tienen un papel predeterminado en la sociedad?, antes de que alguien se le ocurra eso del “instinto maternal”, tenemos que aclarar que de existir tal instinto, no se desarrolla en esas edades infantiles, con lo cual a las niñas también les puede resultar igualmente divertidas las aventuras y la acción.

Con relación a otros disfraces minoritarios, también podemos comentar algunos elementos que se repiten, por ejemplo los estereotipos. El disfraz de india sólo se da en niñas (3,8%), probablemente por la influencia del personaje de Disney “pocahontas”, ningún niño se disfraza de indio.

Respecto a las “profesiones” (3,8% niños y 0,9% niñas), también vemos estereotipos de género, una niña de enfermera mientras que ningún niño se disfraza de enfermero. Las profesiones típicamente masculinas como policía y de “super deportista” como Fernando Alonso.

La categoría de “elaboración propia” podría ser original y creativa, pero en realidad reproducen a personajes de una película infantil con personajes de vaquero y vaquera. Aquí vemos cómo en algunos casos las mujeres se acercan al mundo típicamente masculino, vistiendo de vaquera, mientras que no sucede al contrario. De estos disfraces podemos eliminar las cartucheras y el revólver para eliminar sesgos violentos sin perder la esencia del disfraz.

Sólo dos disfraces (oveja y conejo) consideramos que han sido disfraces libres de estereotipos, libres de rasgos sexistas y violentos. El caso de la otra niña que viste de mariposa es realmente una versión de princesa. También vemos un disfraz de payaso, en una niña, y no estamos seguros de que esté libre de estereotipos de que las niñas son graciosas y divertidas mientras que los niños son brutos y aventureros. Si hubiera algún niño disfrazado igualmente de payaso quedaría esta duda resuelta.

4.2. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL FILTRO EDUCATIVO

Hemos realizado un pequeño análisis sobre algunos contenidos no educativos que hemos divisado en los mismos y hemos llevado a cabo una serie de comentarios sobre ellos, para incitar a la reflexión sobre esos contenidos poco adecuados. A continuación hemos realizado una breve reflexión final sobre cada una de los disfraces observados en la fiesta, con los cuales se quiere dejar claro algunos aspectos más sobre los contenidos no adecuados que presentan.

Como siguiente paso, hemos adaptado cada uno de los contenidos no educativos que hemos analizado de cada uno de los disfraces y hemos propuesto

en su lugar contenidos educativos y más idóneos, aprovechando los cuentos y las historietas vistas en clase en cada sesión propuesta por su tutora.

| Imagen/disfraz | Mensajes que transmiten |
|---|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> - Carácter violento - Arma en la mano - Actitud agresiva - Musculatura exagerada - Fuerza física |
|  | <ul style="list-style-type: none"> - Actitud desafiante - Musculatura exagerada - Superpoderes - Estereotipos de género (hombres) - Si una mujer es una superhéroe está masculinizada (musculatura) - Cabeza recta |
|  | <ul style="list-style-type: none"> - Super poderes - Estereotipos de género - Resuelven conflictos con violencia - “Invencibles” - No muestran sentimientos: cara tapada |
|  | <ul style="list-style-type: none"> - Actitud delicada - Colores pasteles que recuerdan olores pasteles - Todas las cabeza inclinadas - Actividad que realizan: danza delicada |
|  | <ul style="list-style-type: none"> - Les gustan los olores delicados, las flores - Vestidos femeninos y delicados - Peinados delicados - Actitud pasiva - Actitud de “espera” |

Cuadro 3. Mensajes que transmiten los disfraces

A continuación, proponemos una serie de alternativas para eliminar los elementos discriminatorios o violentos:

Elementos utilizados con rasgos violentos o discriminatorios:

1.- Fomentan la violencia y la destrucción:

- Armas en general: hachas, cuchillos o puñales, pistolas, fusiles, granadas, espadas, esposas, lanzas, arcos
- Tanques, cañones

Alternativa pedagógica:

1.- Fomentan la construcción, el trabajo cooperativo

- Herramientas en general: taladros, destornilladores, alicates, palas de mezcla, rastrillos y palas de jardín.
- Camiones de bomberos, de basura, de reciclaje, de transporte de vehículos.
- Vehículos de construcción: hormigoneras, excavadoras, camiones volquetes, grúas, apisonadoras

Elementos utilizados con rasgos violentos o discriminatorios:

2.- Fomentan Estereotipos:

- Superhéroes/Princesas
- Bombero/enfermera
- Feo= malo, villano
- Guapo= superhéroe
- Fea= bruja, envidia
- Guapa= princesa, tonta, delicada, sumisa

Alternativa pedagógica

2.- Fomentan la autonomía y la autoestima

- Profesiones libres de estereotipos utilizadas por ambos géneros

Elementos utilizados con rasgos violentos o discriminatorios:

3.- Fomentan Competitividad:

- Números uno: Fernando Alonso
- Hanna Montana

Alternativa pedagógica:

3.- Fomentan la satisfacción con lo que se es, sin aspirar a ser el “número uno”

- Deportes en general, sin ser el número uno: futbolista, buceador/a pescador/a, nadador/a

4.3. RESULTADOS DEL TALLER DE CONSTRUCCIÓN DE DISFRAZ EDUCATIVO

En este taller de construcción de disfraces educativos, nuestra intención es producir a través de nuestra intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una reflexión en los niños/as para que vayan siendo conscientes de algunos contenidos explícitos e implícitos poco idóneos y nada correctos, queremos aportar que éstos contenidos se pueden modificar como en este caso, la utilización del disfraz. Es posible crear recursos mucho más educativos, eliminado los contenidos poco idóneos para los estudiantes.

Además pretendemos que los propios maestros/as, así como los padres/madres sean conscientes de la misma idea expuesta y vayan formando una actitud reflexiva y crítica a la hora de ofrecer ciertos contenidos y materiales a los niños/as.



Imagen 1.

Pretendemos en futuras líneas de investigación proponer talleres para crear nuevos disfraces exentos de valores discriminatorios y con rasgos violentos con la utilización de materiales de desecho, construyéndolos en las clases de Educación Física como un contenido más a tratar.

5. CONCLUSIONES.

Para concluir, como idea general, debemos huir de los estereotipos sociales que generan una presión sobre cómo debemos de comportarnos. Los niños deben comportarse como niños (“juguetes de niños”, “disfraces de niños”) y las niñas como niñas. Esto entorpece el desarrollo de la propia personalidad del mismo.

Las niñas tienden a reproducir los estereotipos de las princesas, que son personajes finos, delicados, preocupados por gustar a los demás, por el aspecto físico y el cuidado de las tareas domésticas y la familia. Las niñas de hoy, asocian a ésta una vida de fantasía y felicidad. Quieren ser chicas Barbie que cuenta con el coche de color rosa, una enorme casa y un cuerpo perfecto... Aspiran a ser guapas como las princesas, a saber cantar y bailar y a esperar a que llegue su príncipe azul a rescatarlas. Estos príncipes son sus “superhéroes”. Aparentemente son muy inocentes estos disfraces, pero si queremos educar en igualdad y no violencia, debemos ayudarles y tener claro que: las niñas no son tiernas y delicadas por naturaleza, son fuertes, dinámicas y alegres; las niñas no tienen que estar preocupadas por el aspecto físico, deben sentirse satisfechas de su aspecto físico y tener un estilo de vida saludable; las niñas no tienen que esperar a que nadie las rescate, ellas son independientes y toman sus propias decisiones; las niñas no se encargan de las tareas de la casa y el cuidado de la familia, las niñas forman una familia como parte de su vida, sin que sea la única parte importante. Todos estos elementos son igualmente aplicables a los niños.

Los niños no tienen que ser fuertes y rudos y resolver los conflictos mediante violencia, los niños son niños y también pueden sentirse mal y frustrados y llorar y expresar sus sentimientos; los niños no tienen que estar conquistando territorios,

matando villanos o cortejando princesas, los niños tienen que explorar el mundo, si es en compañía mejor; no tienen que ganar siempre, no tienen que ser el número uno, no tienen que ser invencibles. Los niños crecen y se desarrollan con los mismos derechos y oportunidades que las niñas, libres de presiones de género masculino.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Castañer Balcells, M. (2000). *Expresión Corporal y danza*. Barcelona: Inde.

Font, R. (2009). Un seminario de práctica reflexiva colaborativa para el desarrollo profesional de maestros de Educación Física. Una propuesta para educar en valores. *Cultura y Educación*, 21(1), 81-94.

Gil, P. y Gutiérrez, D. (2005). *Expresión Corporal y Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.

Instituto Andaluz de la Mujer (2008). *La publicidad también juega. Campaña del juego y el juguete no sexista, no violento*. Consejería para la igualdad y el bienestar social. Junta de Andalucía.

Mendizábal, S. (2004). La utilización de objetos en expresión corporal. En Castillo Viera, E. y Díaz Trillo, M. (Eds) (2004). *Expresión Corporal en primaria*. Universidad de Huelva Publicaciones.

Ortiz, M.M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el maestro especialista en educación física*. Grupo editorial universitario. Universidad de Granada.

Peña, M. J. (2005). *Educación no sexista en las aulas de infantil*. Aldadis la revista de educación, 6.

Priego, M. D. Transmitir valores en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 11.

Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Santiago, P (1985). *De la Expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 19/01/2012

Fecha de aceptación: 14/02/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

TALLER DE EXPRESIÓN CORPORAL SOBRE LAS CALIDADES DE MOVIMIENTO

Kiki Ruano Arraigada

Profesora de Expresión Corporal de la Universidad Europea de Madrid. España.

Email: Kiki.ruano@uem.es

Carmen Udias Calvo

Profesora de Expresión Corporal de la Universidad Europea de Madrid. España.

Email: carmen_inef@hotmail.com

Eva Asensio Castañeda

Profesora de Arte y Estética de la Universidad Europea de Madrid. España.

Email: Evamaria.asensio@uem.es

RESUMEN

En este artículo se muestra un taller práctico de Expresión Corporal en el que se hace un recorrido por las Calidades de Movimiento que propuso Laban (1987, 2004) y que, posteriormente, otros autores han trabajado (Stokoe, 1967; Motos, 1983; Schinca, 1988; Grondona y Díaz, 1989; Gardoqui y Sierra, 1994; Romero, 1996; García, 1997; Mateu, Durán y Troguet, 1997a, 1997b; Sierra, 1997; Montávez y Zea, 1998; Villada, 2001), Learreta, Sierra y Ruano (2005), Learreta, Sierra y Ruano, (2009). Se muestra la parte teórica que sustenta a este contenido y se presentan, además, actividades prácticas para el desarrollo del mismo. Para finalizar, se expone la metodología de trabajo utilizada y una forma de evaluar un taller de estas características.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal, Calidades de Movimiento, Creatividad y Evaluación.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TALLER.

Las Calidades de Movimiento, como contenido a trabajar dentro de la Expresión Corporal, pretende enseñar al alumnado a hacer su movimiento más creativo haciendo uso de ellas, así como enseñarle a tomar conciencia de las posibilidades que tiene de combinar los factores del movimiento (espacio, tiempo, intensidad y peso). En ocasiones, este contenido genera confusión; por un lado, porque se le denomina *calidades*, en lugar de *calidad*, y por otro, porque se ha intentado traducir el significado de los términos que utilizó Laban (1987, 2004) en su momento y se ha hecho de diferente manera en función del autor consultado.

Learreta, Sierra y Ruano (2005), en una aproximación que hacen a este contenido, lo definen como *“la búsqueda, exploración, descubrimiento, concienciación y conocimiento del carácter peculiar que toma el movimiento como resultado de combinar las diferentes manifestaciones del uso de la gravedad, tensión muscular (nivel de activación del tono muscular), espacio y tiempo”* (Learreta, Sierra y Ruano, 2005, 45).

Seguidamente, procedemos a explicar qué se entiende por *gravedad, espacio, intensidad o tiempo* a la hora de describir un movimiento, puesto que la combinación de ellos le imprime una calidad distinta:

La gravedad es el elemento del movimiento que lo hace parecer “pesado” o “ligero”, en función de la sensación que transmite de estar más o menos condicionado por la atracción de la gravedad, dando como resultado un movimiento con tendencia hacia abajo (parecido al andar de un elefante) (pesado) y todo lo contrario, ascendente, (liviano o ligero), cuando se realiza sin sensación de gravedad o en contra de ésta (similar al saltar de un pajarito de un lado a otro). (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

El *espacio*, como factor que influye en la calidad que adquiere un movimiento, hace referencia a la trayectoria que describe el cuerpo, o una parte de él, en el desplazamiento. Laban (1987, 2004), considera que un movimiento en el espacio puede ser directo o indirecto, y existen dos maneras de conseguir esto:

- En una, la responsabilidad recae única y exclusivamente en el que ejecuta el movimiento: Un movimiento directo es aquel que se realiza en un única dirección, trazando trayectorias rectilíneas, mientras que en el movimiento indirecto, se trazan trayectorias curvilíneas o en zigzag, que combinan varias direcciones.
- En la otra, nos ponemos en la piel del espectador, y en lo que éste aprecia y ve. Si queremos que el espectador perciba un movimiento directo o indirecto el actor o bailarín jugará con la intención de su movimiento: Para crear trayectoria directa el actor se dirigirá hacia un punto de manera precisa, seguida, clara, con decisión o con un foco claro. Si por el contrario desea transmitir al público la sensación de trayectoria indirecta lo hará sin dirigir todo su cuerpo hacia el punto elegido, sin un foco claro o sin tensión muscular. En ambos casos no solo se trabaja con la forma de la trayectoria (curvilínea o rectilínea) sino con la actitud global del actor, la cual requiere de otros recursos expresivos como el gesto, la mirada o el tempo.

La **intensidad**, es el elemento que hace referencia al grado de tensión muscular o a la cantidad de energía implicada en el movimiento. Este factor nos permite realizar movimientos con mucha tensión muscular, (hablaríamos entonces de un movimiento fuerte), o movimientos con poca tensión muscular, en cuyo caso se trataría de un movimiento suave. La intensidad o el tono sustentan a la postura y ayudan a regular el movimiento, y debemos aprender a controlar la cantidad de energía que le damos en función de la sensación que se quiera transmitir Quintana, (1997).

El **tiempo**, como factor que modifica la calidad del movimiento, permite realizar movimientos con más o menos velocidad y duración, a lo que Laban (2004) denominó, súbito o sostenido. Súbito es un movimiento que comienza de manera brusca y a una velocidad determinada y que termina a una velocidad inferior. Podemos tomar como imagen a un lanzador de peso. En el momento en el que lanza el peso su brazo se mueve a una velocidad que descenderá cuando suelte el peso y el brazo caiga hasta detenerse. El movimiento sostenido es aquel que mantiene la misma velocidad durante toda su ejecución. De manera natural y orgánica la motricidad humana tiende a hacer los movimientos súbitos rápidos y cortos y los sostenidos de larga duración y sostenido. Sin embargo es importante recalcar que el tiempo y la duración del movimiento no son inherentes a su calidad de súbitos y sostenidos, pudiendo ejecutarse un movimiento sostenido el cual transcurre a una gran velocidad mantenida durante un largo tiempo, o un movimiento súbito que comienza de manera brusca y que desacelera de manera lentísima transcurriendo un largo tiempo hasta desaparecer. No debemos estancarnos en lo orgánico o cotidiano.

Como hemos visto, sobre el movimiento influyen varios factores que provocan diferentes características en éste:

| FACTORES | CALIDADES DE MOVIMIENTO |
|---------------|-------------------------|
| PESO/GRAVEDAD | PESADO /LIGERO |
| INTENSIDAD | FUERTE/SUAVE |
| ESPACIO | DIRECTO/INDIRECTO |
| TIEMPO | SÚBITO/SOSTENIDO |

Laban (1984), hace un estudio del movimiento y, combinando estos factores, llega a una clasificación que le lleva a ocho acciones básicas sobre las que desarrolla su método de trabajo:

▪ **Acciones directas:**

| | Espacio | Tiempo | Intensidad | Imagen |
|------------------|---------|-----------|------------|---------|
| TECLEAR | Directo | Súbito | Suave | Piano |
| PRESIONAR | Directo | Sostenido | Fuerte | Caja |
| GOLPEAR | Directo | Súbito | Fuerte | Boxeo |
| DESLIZAR | Directo | Sostenido | Suave | Patines |

▪ **Acciones indirectas:**

| | Espacio | Tiempo | Intensidad | Imagen |
|------------------|----------------|---------------|-------------------|---------------|
| RETORCER | Indirecto | Sostenido | Fuerte | Toalla |
| SACUDIR | Indirecto | Súbito | Suave | Bichos |
| FLOTAR | Indirecto | Sostenido | Suave | Luna |
| LATIGUEAR | Indirecto | Sostenido | Fuerte | Látigo |

De este cuadro hemos eliminado la gravedad, porque en algunas de las acciones es difícil decidir cuál le corresponde y, sin embargo, hemos añadido una columna denominada "Imagen", en la que se incluye una palabra que sugiere una idea del movimiento que se debe realizar para ejecutar la acción tal y como la propone Laban (2004).

Pasamos a describir ahora cada una de las acciones asociadas a la imagen que proponemos:

En el caso de **Teclar** hemos seleccionado el Piano como imagen, porque la caída del dedo sobre la tecla es un movimiento directo en el espacio, súbito en el tiempo, realizado con intensidad suave (porque si no estaríamos golpeando la tecla) y pesado, pues es un movimiento hacia abajo y a favor de la gravedad. Esta imagen ayuda al alumnado a recordar en qué consiste esta acción.

Para la acción básica de **Presionar** se utiliza la imagen de la Caja, porque se le pide al alumnado que imagine que está dentro de una caja y, para salir de ella, tiene que realizar un movimiento directo en el espacio, sostenido en cuanto al tiempo y realizado con intensidad fuerte para poder salir de la caja. La sensación de gravedad es difícil de describir, por tanto no lo hacemos.

En el caso de **Golpear** se ha elegido la palabra **Boxeo** como imagen, pero sólo el golpe directo, pues éste se realiza con un movimiento directo en el espacio, súbito en el tiempo y realizado con intensidad fuerte. En este caso creemos que no está clara la utilización de la gravedad en el movimiento.

Deslizar, que como acción básica se asocia al Patinar, pues es un movimiento realizado en el espacio con trayectoria directa. En cuanto al tiempo, es un movimiento súbito y realizado con intensidad suave. En este caso, consideramos que en la acción de la gravedad, es un movimiento ligero.

En el caso de **Retorcer** se ha elegido la imagen de escurrir una Toalla, pues esta acción se realiza con un movimiento indirecto en el espacio, sostenido en el tiempo (pues cuesta realizarlo) y con intensidad fuerte (para poder quitar toda el agua). En este caso, consideramos que no es relevante el uso que se hace de la gravedad en el movimiento.

Sacudir, como acción básica la hemos asociado al gesto de quitarse bichos del cuerpo sin necesidad de matarlos, puesto que para Laban, esta acción es suave en su intensidad. Sacudir, es un movimiento realizado en el espacio con trayectoria indirecta (puesto que hay que recorrer todo el cuerpo de un punto a otro). En

cuanto al tiempo, es un movimiento súbito ya que si no, los bichos te picarían. La sensación que se trasmite en la acción de la gravedad, es un movimiento ligero. Esta acción básica se contradice en algunos de los factores que se describen con la idea que se tiene de sacudir, por ejemplo la alfombra, puesto que se realiza con intensidad fuerte. Para Laban, es una acción básica suave, por eso se ha elegido la imagen de quitarse los bichos del cuerpo como ejemplo de su explicación.

Para la acción básica de **Flotar**, hemos utilizado la imagen de andar por la luna, pues es un movimiento realizado en el espacio con trayectoria indirecta (cuando no existe gravedad, realmente no sabes hacia dónde va a ir el segmento a mover). En cuanto al tiempo, es un movimiento sostenido y realizado con intensidad suave. En este caso la acción de la gravedad, es ligera, puesto que en la luna no existe gravedad. Visualmente es una imagen muy útil para entender esta acción básica.

Para la acción básica de **Latiguar**, hemos utilizado la imagen del látigo, porque cuando se mueve un látigo en el espacio, describe una trayectoria indirecta. Es un movimiento súbito en el tiempo, y realizado con intensidad fuerte. En este caso la acción de la gravedad, es ligera. Importante hacer hincapié en que esta calidad no es la que aparecería en la persona que usa el látigo (ya que ésta sería más un golpear) si no en la calidad representada por el látigo en sí.

Para trabajar con las calidades de movimiento y las acciones básicas que propone Laban (2004), hemos confeccionado una serie de propuestas que ayudarán al alumnado a tomar conciencia de ellas para posteriormente utilizarlas en el movimiento creativo.

2. PROPUESTAS PRÁCTICAS.

En estas primeras propuestas, se trata de distinguir cada una de las acciones básicas que propone Laban (flotar, latiguar, golpear....) y ser capaz de realizarlas con distintas partes del cuerpo y en diferentes movimientos cotidianos (correr, andar, lavarse los dientes...) y, posteriormente, adaptar estas acciones a realidades más concretas y elaboradas (caídas, representación de ideas, personajes...).

1) **“Probando-probando”**: Se le propone al alumnado diferentes formas de moverse para que se familiarice con el manejo de la gravedad, la tensión muscular (nivel de activación del tono muscular), el espacio y el tiempo, asociándolo a las imágenes explicadas anteriormente:

- **El piano**: Por parejas, uno de la pareja se coloca detrás y otro delante. El que está detrás hará como que toca el piano sobre las diferentes partes del cuerpo del compañero, para que éste sienta la sensación de movimiento suave, súbito y directo.
- Posteriormente, pedimos a los alumnos que, individualmente, muevan los distintos segmentos corporales como si estuviesen “tocando el piano” y que analicen en esas acciones la tensión muscular (débil), el espacio utilizado (directo), el tiempo implicado (corta duración) y el uso de la gravedad que se realiza (pesado). Para ello, imaginan que tienen el piano en el plano horizontal y lo deben tocar con la barbilla o con los codos.

Después, se pasa el piano al plano sagital para poder tocarlo con la cadera (realizando con este segmento corporal la acción de teclear) subiendo y bajando ésta. Se puede probar a cambiar el piano de lugar y así teclear con las diferentes partes del cuerpo en distintos planos.

- Desplazarse por “**la luna**” como si estuviésemos flotando. Se analizan algunos de los elementos antes propuestos: la tensión muscular (débil), el espacio utilizado (indirecto), el tiempo implicado (larga duración) y el uso de la gravedad que se realiza (ligero).
 - En esta ocasión se realiza por parejas, intentando transmitir los dos la misma sensación, aunque el gesto o el movimiento sea diferente (se puede poner música que incite a este tipo de movimiento, para que parezca un baile “flotante”).
 - Posteriormente, se prueba a realizar otras acciones con este mismo matiz (flotando); por ejemplo: bailar flotando, saludar flotando, barrer flotando, etc.
- Individualmente, probar a “**escurrirle el agua a una toalla**”: realizando mucha tensión muscular (fuerte), con un movimiento en el espacio indirecto y en el tiempo de larga duración. En este ejemplo no se analiza el uso de la gravedad porque no se considera significativo en el matiz que adquiere el movimiento (Learreta, Sierra y Ruano, 2009). Una vez tomado conciencia de esta acción,
 - Posteriormente, y de manera individual, convertirse en toalla y simular que se le escurre el agua (realizando un movimiento fuerte, indirecto y sostenido).
 - Trasladar esta sensación a otras acciones de la vida cotidiana: ponerse la mochila sacudiendo, recoger cosas del suelo sacudiendo, hacer la cama sacudiendo, etc.
- Imaginar que se tiene el cuerpo lleno de “**bichos que están picando**” y hay que quitarlos sin matarlos. Por tanto, hay que realizar una acción sin apenas tensión muscular (suave para no matar a los bichos), indirecta en el espacio (pues hay que recorrer todos los puntos del cuerpo sin aplastarlos) y de corta duración, (pues la acción de cada uno es breve y rápida). Posiblemente en esta acción, el uso de la gravedad que se realiza es un liviano porque es un movimiento ascendente, sin sensación de pesantez.
 - Seguidamente, convertirse en alfombra y simular que se la sacude dando la sensación antes experimentada, tomando conciencia de que es un movimiento suave (no se sacude fuerte como haríamos en la vida cotidiana).
 - Por último, pasar este matiz del movimiento a otras acciones tales como: beber agua sacudiendo, saludar de manera formal a un compañero sacudiendo, empujar una carretilla sacudiendo, etc.
- Por parejas, imaginar que uno de los dos tiene un **látigo** en la mano y golpea una parte del cuerpo del compañero; éste tiene que responder con el movimiento que hace el látigo cuando le golpea: tensión muscular implicada (fuerte), el espacio utilizado (indirecto); el tiempo implicado (corta duración) y el uso de la gravedad que se realiza (liviano porque es un movimiento ascendente, sin sensación de pesantez). A esta acción se le

puede llamar latigear. Se puede responder con movimiento analítico (una parte del cuerpo concreta), o con un movimiento más global. Es una sensación similar a cuando simulamos haber recibido un calambrazo.

- Por parejas, imaginar que se va por una pista de patinaje sobre hielo bailando al ritmo de la música con ella. Tras realizar esta acción, analizar la tensión muscular implicada (suave, porque el deslizamiento es siempre suave para que no se incruste sobre el hielo), el espacio utilizado (directo, pues hay que analizar la acción que se realiza de deslizamiento del patín, no la suma de un deslizamiento más otro, lo que se modifica es la trayectoria), el tiempo implicado (larga duración, pues la acción de deslizar prácticamente no tiene fin), y el uso de la gravedad que se realiza (liviano porque es un movimiento ascendente, sin sensación de pesantez). A esta acción se le puede llamar deslizar.
 - Por parejas, copiar los movimientos que hace el compañero que va delante. Éste debe deslizar con las piernas, simulando el patinaje, e ir añadiendo otras partes del cuerpo: deslizar con la cabeza, con los hombros, etc.
- **Boxeo:** Por parejas, uno hace de boxeador y otro de esparring. El esparring marca con la mano el punto que quiere que sea golpeado. El boxeador golpea (sin contacto), realizando un movimiento fuerte, directo y súbito. Se comienza golpeando sólo con las manos,
 - Posteriormente, el esparring coloca la mano dónde quiere ser golpeado, y le pide la parte del cuerpo con la que debe golpear (la cabeza, cadera, hombros, espalda, nariz, etc.).
- **Caja:** Simular que se está metido en una caja, del tamaño que cada uno decida, e intentar salir presionando (fuerte directo y sostenido) con diferentes partes del cuerpo.
 - Posteriormente, se intentará salir de la caja presionando simultáneamente con dos partes del cuerpo diferentes (cabeza y piernas) y en lados de la caja diferentes.

2) **Popurrí, popurrí:** a modo de repaso improvisar con los movimientos que indique el profesor (nadando, corriendo, bailando, lavándose los dientes, etc.) las acciones básicas representadas anteriormente. Durante la realización de las acciones, emitir un sonido sugerido por la misma. Por ejemplo, correr con la acción básica de flotar y realizar un sonido que le acompañe o nadar con la acción básica de latigear emitiendo un sonido sugerido por ese movimiento, etc.

3) **Toreando:** Por parejas, cada componente decidirá quién hace de toro y quién de torero. Trabajando todo el grupo de manera simultánea, el torero torea al toro con movimiento y sonido, cambiando las calidades del movimiento cada vez que lo diga el profesor (como si anduvieran por la luna (flotando), como si estuviesen quitando bichos (sacudiendo), como si tocaran el piano (tecleando), como si golpearan con un látigo (latigueando), etc.). Transcurrido un tiempo se cambiará el rol del toro por el del torero.

- Después, se les deja libertad de elección en la acción básica que quieren utilizar cada uno de los componentes y transcurrido un tiempo el toro debe

adivinar cómo ha sido coreado (fatigando, flotando...) y viceversa. De esta manera, y para que sea identificada por su pareja, tiene que dejar claro la acción básica que están simulando.

- 4) **¿Con cuál te quedas?:** Se hace un círculo con todo el grupo, y tras la realización de estas actividades, la profesora va diciendo las diferentes acciones básicas (teclear, deslizar, golpear...) y los alumnos eligen con la que más a gusto se han encontrado y la representan en el centro del círculo, metiéndose en el papel de Toro o de Torero.

Tras la realización, más analítica, de las acciones básicas que propone Laban (1987, 2004), encuadradas en el contenido de "Investigación y toma de conciencia de las diferentes calidades de movimiento", pasamos a aprovechar este trabajo para introducir otras calidades de movimiento que, quizás, no se puedan encuadrar en alguna de las acciones que propone Laban, pero que enriquecerán el espectro de movimientos que puede realizar el alumnado para ser más creativo o para hacerse entender mejor, haciendo hincapié de esta manera en su facultad Creativa y Comunicativa.

- 5) **¡Qué pesado soy!:** pedirle al alumnado que ande por la sala a la velocidad que le permita simular que pesa: 150, 5, 20, 300, 1 o 2kg, etc.

A partir de este punto el taller abandona en cierto modo las calidades de movimiento propuestas por Laban, para explicar otras que este autor no describió.

- 6) **Calma y tormenta:** Pelegrín (1996), apunta que, para conseguir movimientos que transmitan sensación de calma, se ha de seguir el principio de la rotación o giro sobre el eje, es decir, el movimiento continuado y redondo; mientras que para conseguir actitudes o posturas atormentadas, se seguirá el principio de ir y volver bruscamente a la posición inicial, con lo que se consigue una sensación de comicidad (cómico). Esta actividad, nos permite también, utilizar las diferentes calidades de movimiento para dar una sensación determinada o para sentirla y ponerla posteriormente en palabras.

- 7) **El pozo:** Se trata de simular que se arrojan piedras a un Pozo, siguiendo la secuencia: a) crear el pozo, b) coger la piedra, c) arrojarla con diferentes calidades de movimiento o acciones básicas (golpeando, presionando, fatigando, flotando...), d) seguir la trayectoria con la nariz, e) Cambiar el tamaño de las piedras, y f) cambiar profundidad del pozo.

- 8) **La caída:** Jugar a caer de diferentes maneras, ayuda a tomar conciencia de las diferentes calidades de movimiento implicadas en ella. Pelegrín (1996), considera que la caída se logra a través de una relajación progresiva, empezando por aquella parte más directamente comprometida, como la cabeza en caso de desmayo. A continuación se proponen algunas recomendaciones y diferentes tipos de caída:

- Cualquiera que sea la parte del cuerpo que empiece por estar muerta el resto debe seguir una relajación progresiva y absoluta que prepare para la caída.
- El cuerpo que cae debe girar siempre alrededor de su eje y en el mismo sentido.

- Al caer debe espirarse, cayendo cada miembro con su peso.
- Para evitar daños en la caída se doblará primero la articulación más cercana al suelo, por ejemplo, al caer de lado: rodillas, cintura, cuello.
- Tipos de caídas: en espiral, de lado, de espaldas, de cara, de la silla, por desmayo (relajación progresiva empezando desde la cabeza), por tropezón (por desequilibrio del cuerpo hacia el lugar del tropezón), por un tiro (lanzando con fuerza hacia delante la parte del cuerpo donde se recibe el impacto, de esta forma el cuerpo se desequilibra y cae). Esta descripción técnica de cómo realizar diferentes tipos de caídas nos aportará recursos para añadirle diferentes matices a nuestras caídas. No siempre hay que caer de la misma manera, ni transmitir la misma sensación en cada caída.
 - ▶ **Desvanecimiento:** esparcidos por la sala, dejar caer el cuerpo perdiendo todo control posible o controlando la caída.
 - Sin desplazamiento horizontal.
 - En cualquier punto de un movimiento repetitivo o de vaivén.
 - Alternando caída rápida y cámara lenta.
 - Lo mismo con desplazamiento.
 - Retomando en cualquier punto de la caída, al desplomar el cuerpo, el control de nuevo, y volver a la posición inicial. Con y sin desplazamiento.
 - ▶ **Centro de interés de la intensidad:** elaborar por todo el grupo una idea escénica irreal sobre “el comportamiento de un cuerpo” con ayuda de una música apropiada. Buscar situaciones estáticas o dinámicas para caídas o desplomes sobre estas cinco preguntas:
 - ¿Dónde nos caemos?
 - ¿Por qué nos caemos?
 - ¿Con quién nos caemos?
 - ¿A qué velocidad?
 - ¿Cómo nos caemos? (gesto, forma, posición...).

9) **Gestos de piernas:** Combinar la utilización de diferentes calidades de movimiento para expresar distintas acciones con las piernas; cada expresión lleva implícita una tensión corporal diferente según lo que se quiera expresar.

- Golpear con rabia diciendo un rotundo ¡no!
- Golpear con los pies de manera alterada para combatir el frío.
- Golpear con un pie aplastando un insecto.
- Presionar con la punta como para apagar la colilla de un cigarrillo.

10) **Gestos de manos:** jugando con la calidad del gesto. Al igual que en la propuesta anterior, se combinará la utilización de diferentes calidades de movimiento para expresar acciones con las manos y los brazos:

- **Unir las manos:**
 - Con susto.

- Unirlas y dejarlas caer con decepción.
- Con rabia, golpeando el puño contra la otra mano.
- Frotarlas una contra la otra “je je je”.
- **Llevar manos a la cabeza:** jugando con la calidad del gesto, como en la propuesta anterior:
 - Pensando.
 - Expresando dolor de cabeza.
 - Recordando.
 - Sintiendo atormentado.
 - Previendo una terrible catástrofe.
- **Cruzar los brazos:** jugando con la calidad del gesto.
 - Con pesadumbre.
 - Con forzada paciencia.
 - Con frío.

11) **Representar acciones:**

- Realizar la acción de tejer con enormes agujas con una mano y luego con la otra.
- Tejer en un enorme telar.
- Soy una araña que teje una enorme tela a lo ancho de la sala.
- Me quedo atrapado en una enorme tela e intento salir.
- Varios somos la tela que atrapa a una araña.
- Danzar como Salomé, quitándose supuestos velos para atrapar la mirada y el sentir de otra persona.
- Representar la acción de desvestirse para salvar a una persona que se está ahogando.
- Quitarte la chaqueta para pelear.
- Cubrirte con pudor.
- Cubrirte por frío.
- Cubrirse de un peligro.

12) **Creaciones colectivas:** en grupos de 5 ó 6 personas, crear una historia con inicio desarrollo y final en la que se rescaten algunas de las ideas trabajadas en este taller. Esta actividad se puede utilizar para la evaluación. Además se les pide que tras la representación, expliquen verbalmente el uso que han hecho de las distintas calidades de movimiento. Para la calificación de esta actividad, consultar el apartado de evaluación que se cita más adelante.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL DESARROLLO DEL TALLER

Se trata de estimular en el alumnado su capacidad creativa, es decir, la capacidad para inventar, componer, idear, ingeniar... ideas, movimientos, etc. Para ello se utilizan estilos de enseñanza creativos, que fomentan el pensamiento divergente, facilitan la libre expresión del alumnado e impulsan la creación de nuevos movimientos; dejando más libertad al alumnado a la hora de construir su propio movimiento.

No hay que olvidarse de que no es “dejar hacer”, sino estimular al alumnado a realizar movimientos nuevos que parten de la propuesta del profesor. Ya no se trata de resolver un problema, sino hacerlo de forma creativa. Por tanto, la creatividad es la base de la metodología de trabajo, porque durante todo el taller el alumnado sabe qué tiene que hacer, pero no se le dice cómo tiene que realizarlo, él toma muchas decisiones sobre la acción a desarrollar y además, ante una misma situación, se pueden dar múltiples respuestas. También se utilizan constantemente pequeños procesos creativos que el alumnado tiene que elaborar, de manera individual o en grupos (se aconseja que los grupos no sean de más de 5 o 6 componentes).

4. EVALUACIÓN

Para evaluar algún “producto creativo” que surja de este taller, se propone la utilización de una plantilla en la que aparezcan ítems relacionados con las calidades de movimiento. También se propone una evaluación cualitativa de cada uno de estos ítems, valorando si se ha hecho uso de ese recurso (mucho, bastante, poco o nada) y otorgando una calificación final que surge del resultado de la evaluación cualitativa y formativa. Es conveniente que cada grupo se lleve observaciones de su trabajo, tanto del profesorado, como del resto de grupos, por tanto, con esta misma plantilla, se puede hacer una coevaluación.

Para hacer uso de esta planilla, al alumnado se le pide que prepare por grupos una representación en la que aparezcan diferentes acciones y en las que se utilicen distintas calidades de movimiento trabajadas. Se puede crear una historia con inicio desarrollo y final, o simplemente unir una serie de acciones realizadas con distintas calidades.

Al finalizar la representación, el grupo explicará verbalmente el uso que ha hecho de las calidades de movimiento y de las acciones básicas en su representación. Por ejemplo: “hemos metido caídas con sensación de pesantez, y otras simulando la caída de una pluma”; o por ejemplo: “el personaje del policía se desplazaba flotando, mientras que la señora que iba a la compra se desplazaba latigueando”.

La exposición oral, les permite identificar el uso que se ha hecho de este recurso en la representación y aporta otra visión del movimiento, al público que está observando.



Plantilla de evaluación:

| | MUCHO | BASTANTE | POCO | NADA | OBSERVACIONES |
|---|-------|----------|------|------|---------------|
| Utiliza diferentes caídas | | | | | |
| Aparecen gestos de brazos con distintas calidades de movimiento | | | | | |
| Aparecen gestos de piernas con distintas calidades de movimiento | | | | | |
| Aparecen acciones cotidianas con diferentes calidades de movimiento | | | | | |
| La representación es creativa | | | | | |
| ¿Te ha gustado la representación? | | | | | |
| ¿Es correcta la explicación oral de las calidades? | | | | | |
| ¿Qué calificación le pondrías a la representación (0 a 10) | | | | | |
| Observaciones generales | | | | | |

5. CONCLUSIONES.

Para ubicar el trabajo de las “Calidades de movimiento” en la estructuración de contenidos de Expresión Corporal que proponemos, y siguiendo a Learreta Sierra y Ruano (2005), tenemos que decir que nosotros entendemos que las facultades que, desde la Expresión Corporal, hay que desarrollar son la expresión, la comunicación y la creación, y se constituyen como grandes dimensiones de la Expresión Corporal: Dimensión Expresiva, Dimensión Comunicativa y Dimensión Creativa (Learreta, Sierra y Ruano, 2005). Cada una de estas dimensiones se estructura en una serie de contenidos generales y otros específicos que ayudan a desarrollar cada una de las dimensiones.

Siguiendo a Learreta, Sierra y Ruano (2009), en estas propuestas se trabaja, fundamentalmente, el contenido “*Investigación y toma de conciencia de las diferentes calidades de movimiento*”, porque el alumnado está buscando, explorando, descubriendo, tomando conciencia y conociendo el carácter peculiar que toma el movimiento como resultado de combinar las diferentes manifestaciones del uso de la gravedad (que provoca un movimiento “pesado” o “ligero”, tensión muscular (nivel de activación del tono muscular, que genera un movimiento fuerte o débil), espacio (que en función de la dirección que toma éste, puede ser directo o indirecto con relación a su trayectoria) y tiempo (que da lugar a movimientos de corta o de larga duración). Este contenido, pertenece a la “Dimensión Expresiva” antes comentada y a su vez, forma parte del contenido general del “Alfabeto Expresivo”. El Alfabeto Expresivo es la construcción de un repertorio motor amplio que pone al alumnado en situación de toma de conciencia de la emoción que produce cada movimiento al ser experimentado. En ningún caso el conocimiento que se pretende transmitir desde esta dimensión es la simulación de realidades para ser interpretadas por un espectador; lo que si se pretende, es que se haga uso de este recurso a la hora de desarrollar un producto creativo. En este caso se ha utilizado la simulación de ideas o realidades aludiendo a situaciones concretas, como recurso metodológico para poder entender un concepto tan confuso como es el de las “Calidades de Movimiento” (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

Lo interesante de este trabajo es que el alumnado sea capaz de adaptar cada una de las acciones básicas o calidades de movimiento experimentadas a otros movimientos cotidianos (correr flotando, bailar latigueando, comer sacudiendo, saltar tecleando....), dándoles así un carácter más creativo. También, se le ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la vivencia que tiene en la realización de la misma (con qué acción básica se ha sentido más a gusto, a qué emoción se podría asociar cada una de ellas, en qué acción básica o con qué calidad de movimiento considera que se mueve habitualmente en función de cómo se siente, etc.) Es una manera de llevar a su vida cotidiana un trabajo de Expresión Corporal.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

García, M. H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE.

Gardoqui, M. L. y Sierra, M. A. (1994). Conceptuación y tratamiento de la expresión corporal como materia de la especialidad de Educación Física en las facultades de educación, formación del profesorado. En *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*, 167-171. Sevilla: Wanceulen.

Grondona, L. y Díaz, N. (1989). *Expresión Corporal. Su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Nuevo Extremo.

Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.

Laban, R. (2004). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.

Learreta, B.; Sierra, M. Á. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.

Learreta, B.; Sierra, M. Á. y Ruano, K. (2009). Los contenidos de Expresión Corporal, en K. Ruano y G. Sánchez., *Expresión Corporal y Educación*, pp. 61-106. Sevilla: Wanceulen.

Mateu, M.; Durán, C. y Troguet, M. (1997a). *Mil ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión. Volumen I*. Barcelona: Paidotribo.

Mateu, M.; Durán, C. y Troguet, M. (1997b). *Mil ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión. Volumen II*. Barcelona: Paidotribo.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas.

Pelegrín, A. (1996). Expresión Corporal. En V. García, *Personalización en la Educación física*, 337-353. Madrid: Rialp.

Pelegrín, A. (2003). Expresión corporal e interrelación de lenguajes. Poesía en movimiento. En G. Sánchez; B. Tabernero; F.J. Coterón; C. Llanos y B. Learreta, (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*, 49-65. Zamora: Amarú.

Quintana, A. (1997). *Ritmo y educación física: de la condición física a la expresión corporal*. Madrid: Gymnos.

Romero, R. (1996). Actividades corporales de expresión: Bloques de contenido. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, 367-372. Guadalajara: Universidad de Alcalá.

Schinca, M. (1988). *Expresión corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.

Sierra, M. A. (1997). La Expresión corporal como contenido de la Educación Física escolar. *Revista Electrónica Áskesis*, nº 1. Madrid, 1988.

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

Fecha de recepción: 16/02/2012
Fecha de aceptación: 21/02/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

RELEVANCIA DE LOS CONTENIDOS DE EXPRESIÓN CORPORAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE GRADO EN CIENCIAS DEL DEPORTE

Javier Gil Ares

Profesor de Expresión Corporal en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid
Email: javier.gil@upm.es

Javier Coterón López

Profesor de Expresión Corporal en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid
Email: j.coteron@upm.es

RESUMEN

La presente investigación aborda el grado de relevancia con que los alumnos del grado en Ciencias del Deporte perciben los contenidos de Expresión Corporal. El objeto principal es el de obtener la visión de los alumnos de una materia que en muchas ocasiones aún resulta novedosa para ellos.

Por una parte nos permite obtener información sobre si los contenidos que se imparten en ella son valorados o considerados como relevantes dentro de su formación académica, es decir, si el aprendizaje producido resulta significativo. Pero a la vez resulta una herramienta clave en el desarrollo crítico del alumnado dentro del enfoque deliberativo.

La principal conclusión obtenida muestra que todos los contenidos propuestos son valorados positivamente en cuanto a relevancia para el alumnado. Si bien se obtienen también una serie de matizaciones a esta afirmación.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal, contenidos, aprendizaje significativo, valoración polarizada.

1. INTRODUCCIÓN.

La Expresión Corporal (EC) es considerada materia de estudio como parte de las *Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana*, dentro de los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad (ANECA, 2006). Pero, de todas las manifestaciones, sea esta quizá la que tenga mayor dificultad a la hora de definir sus contenidos. Varios autores señalan a su origen reciente (mediados del siglo XX) y a la multitud de antecedentes e influencias, como los principales motivos que han dificultado la instauración de un consenso en torno a su corpus teórico (Coterón, 2007; Learreta, 2004; Montávez, 2011; Ortiz, 2002; Vázquez Gómez, 1989).

Pero el ámbito de este estudio se circunscribe dentro de una propuesta concreta de contenidos, para ser más precisos de la propuesta de contenidos que los autores plantearon para la asignatura de Expresión Corporal, dentro de los estudios de Grado en Ciencias del Deporte, impartidos en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF, de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). La cual se ha ido desarrollando a lo largo de los más de diez años de experiencia sobre esta materia en la anterior licenciatura.

Sobre esa propuesta concreta, que detallaremos más adelante, el objeto de estudio se centra en conocer el punto de vista del alumnado sobre el grado de relevancia de los contenidos propuestos. La intención es a la vez de carácter práctico y reflexivo: como herramienta de análisis sobre la actividad docente desempeñada, buscamos conocer si se cumple el *Principio de la significación* (Zabalza, 1993, p. 143), es decir si desde las perspectivas epistemológica, psicológica y didáctica, el aprendizaje ha sido significativo; solicitando para ello una valoración basada en el recuerdo, la utilidad potencial y la percepción de importancia de cada uno de los contenidos propuestos.

Como herramienta evaluadora del grado de relevancia, se busca implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje potenciando, dentro de la perspectiva crítica, una actitud reflexiva hacia el proceso curricular como parte de su propia evolución (Gimeno y Pérez Gómez, 1999, p. 180). El punto de vista del alumnado constituye una opinión cualificada dentro del *enfoque deliberativo* que caracteriza la actitud de base de las últimas leyes educativas en España (Gimeno y Pérez Gómez, 1999, p. 194)

1.1. OBJETIVOS.

El objetivo general es conocer la valoración que hacen los alumnos de Grado respecto de los contenidos de Expresión Corporal. Dicha valoración se solicita atendiendo a criterios de relevancia dentro de su proceso formativo, concretamente sobre el grado de recuerdo que tienen de los contenidos, sobre el grado de aplicabilidad en su futuro laboral con relación a la EC y sobre el grado de importancia que confieren a cada contenido.

Los contenidos analizados responden en sentido literal con los desarrollados a lo largo del semestre en que cursaron la asignatura, motivo por el cual pasamos a describirlos a continuación.

1.2. PROPUESTA DE CONTENIDOS.

La transformación de la anterior titulación de licenciado en grado, supuso para nosotros la ocasión inmejorable para cuestionarnos y replantear la materia, no solamente los aspectos metodológicos, de obligada revisión conforme a los criterios impuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior, sino también la formulación de objetivos, contenidos y competencias desarrolladas dentro del programa de la asignatura.

Este replanteamiento se materializó por nuestra parte en la reformulación y reestructuración de los contenidos que se venían impartiendo en la materia, tomando como referencias las propuestas y análisis presentes en la literatura reciente (Arteaga, 2003; Cachadiña, Rodríguez y Ruano, 2006; Castañer, 2000; Gil y Coterón, 2010; Learreta, Ruano y Sierra, 2005; Montávez, 2011; Montesinos, 2004; Motos, 1983; Ortiz, 2002; Quintana, 2009; Sánchez y Coterón, 2003; Sánchez, Coterón, Gil y Sánchez, 2008; Sánchez, Taberner, Coterón, Llanos y Learreta, 2003; Schinca, 2002).

No es este el foro elegido para argumentar o justificar la propuesta elaborada, pero sí para exponerla como aclaración terminológica sobre el análisis que realizaremos después.

Asumiendo que tal y como afirma Contreras, *detrás de las diferentes versiones de los términos, lo que se esconde no es el capricho de uno u otro autor, sino las divergencias teóricas* (1994, p. 176), exponemos a continuación nuestra propuesta, provisional y en continua revisión, más que como un posicionamiento en el debate acerca de cuáles deban ser los contenidos propuestos, como un punto de encuentro de planteamientos análogos o convergentes en torno al desarrollo curricular de la materia.

Planteamos una estructuración temática articulada en ocho bloques que, siguiendo las recomendaciones de Gimeno y Pérez, *en cuanto son enunciados generales, expresan caminos generales para transitar de múltiples formas por ellos* (1999, p. 206).

Pero respecto de los cuatro primeros bloques, dado que suponen la base fundamental y terminológica de la expresividad corporal, requieren a nuestro criterio de una descripción detallada de sus elementos integrantes. No debemos olvidar que esta concreción de contenidos, como parte del currículum *es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa* (Stenhouse, 2003, p. 30), nuestra propuesta.

Pasamos por tanto a exponer los bloques y elementos que conforman la propuesta de contenidos:

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| ▪ FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS Y TEÓRICOS DE LA EC: | | |
| 1. Definición de Expresión Corporal: apoyada en los autores de referencia en la materia. | | |
| 2. Historia y antecedentes de la EC: describiendo su aparición como materia, las influencias que recibe y las fuentes en que se sustenta. | | |
| 3. Orientaciones y ámbitos de aplicación de la EC: descripción de las posibles orientaciones bajo las cuales afrontar la materia. | | |
| ▪ ELEMENTOS CORPORALES: | | |
| 1. Bases Físicas: | 1.1. Esquema, imagen y conciencia corporal. | |
| | 1.2. Percepción y control estático: equilibrio, CDG, base. | |
| | 1.3. Percepción y control dinámico: habilidades y destrezas. | |
| | 1.4. Tonicidad: tensión – distensión. | |
| | 1.5. La respiración, elemento regulador del tono. | |
| 2. Habilidades Expresivas: | 2.1. Cuerpo adjetivado: calidades y acciones básicas. | |
| | 2.2. Cuerpo emocional: gesto y postura; Localización. | |
| | 2.3. Cuerpo simbólico: Forma y Metamorfosis corporal. | |
| ▪ ELEMENTOS ESPACIALES: | | |
| 1. Las características del entorno: límites, barreras, objetos. | | |
| 2. El espacio en la creación estética: | 2.1 Elementos básicos: niveles, trayectorias y formaciones. | |
| | 2.2. Diseño espacial: | 2.1.1 Relación entre trayectorias. |
| | | 2.1.2 Focalización. |
| 2.1.3 Ritmo espacial. | | |
| 3. El espacio en la relación social: | 3.1 Elementos Básicos: orientación, distancia, distribución. | |
| | 3.2 Interacción social: | |
| ▪ ELEMENTOS TEMPORALES: | | |
| 1. Ritmo Corporal: | 1.1. La Referencia rítmica: ritmo interno y ritmo externo | |
| | 1.2. Elementos Básicos: duración, velocidad, pausa. | |
| | 1.3. Elementos Métricos: pulso, acento, compás. | |
| 2. Composición: | 2.1. Relaciones temporales: sucesión y simultaneidad | |
| | 2.2. Unidades básicas: Secuencia de movimiento y frase | |
| | 2.3. Estructuras rítmicas fundamentales. | |
| ▪ EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LENGUAJES CORPORALES: | | |
| ▪ TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE LA EC: | | |
| ▪ LA METODOLOGÍA EN LAS CLASES DE EC. | | |
| ▪ LOS PROCESOS CREATIVOS EN EC. | | |

Tabla 1: Propuesta de contenidos para la asignatura de Expresión Corporal.

2. MÉTODO.

Seleccionamos como base de la metodología utilizada, la recogida de datos mediante cuestionario, que *consiste en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad* (Sierra Bravo, 2001, p. 305).

Se elaboró un cuestionario simple de valoración de contenidos relevantes (CUVACORE), cuya cumplimentación se hace de forma autónoma sobre un grupo concreto (Corbetta, 2010, pp. 183-184). El cuestionario está construido en base a preguntas categorizadas según escala de tipo Likert de 1 a 5, con la siguiente valoración:

- 1 = nada relevantes.
- 2 = Poco relevantes.
- 3 = Relevantes.
- 4 = Bastante relevantes.
- 5 = muy relevantes.

2.1. MUESTRA.

La muestra de la investigación está constituida por 91 sujetos, todos ellos alumnos de 2º Curso del Grado en Ciencias del Deporte, pertenecientes a cinco de los ocho grupos de clase y seleccionados según criterio de accesibilidad. Con relación al universo de alumnos de 2º curso matriculados en la asignatura, constituido por un total de 174 alumnos, la muestra analizada resulta plenamente significativa (52.3 % del universo).

La muestra está constituida por 68 hombres y 23 mujeres, lo que supone una distribución por sexo de 74.73 % y 25.27 % respectivamente, en clara sintonía con la distribución dentro de estos estudios.

Con respecto a la edad media de los alumnos encuestados, se sitúa en 20.78 años, con una dispersión (DT= 2.15) y un margen de rango entre los 19 y los 34 años.

2.2. DISEÑO.

Como ya indicamos anteriormente, la herramienta seleccionada para recoger la información fue el CUVACORE. Está constituido por 28 ítems vinculados directamente con los contenidos de la asignatura, agrupando los 24 primeros en cuatro bloques temáticos o ámbitos y constituyendo cada uno de los cuatro últimos, un bloque independiente. Se solicita al alumnado que valore, conforme a un sistema de categorías tipo Likert de 1 a 5, la relevancia de cada ítem con respecto a la Expresión Corporal como materia dentro de sus estudios, donde 1 corresponde a “nada relevante” y 5 a “muy relevante”.

El procedimiento se realizó en la última sesión del curso, de forma completamente anónima y voluntaria, una vez conocida su calificación en la asignatura con indicación de que dicho cuestionario no tendría repercusión alguna en la misma. El profesor responsable hizo entrega de los cuestionarios, exponiendo las normas para su cumplimentación y resolviendo las dudas planteadas. Tras la recogida, los cuestionarios fueron introducidos en sobre lacrado.

El proceso de volcado de datos para su posterior tratamiento estadístico fue realizado por dos sujetos externos a la asignatura, sin que los profesores-investigadores llegaran a tener contacto alguno con los cuestionarios cumplimentados, sino directamente con los datos tabulados.

Para el análisis y tratamiento de los datos se ha utilizado el programa IBM SPSS Statistics v.20.

3. RESULTADOS.

Pasamos a continuación a exponer los resultados por bloques y posteriormente los contenidos pertenecientes a los “bloques elementales”.

3.1. RESULTADO POR BLOQUES:

El principal dato a destacar es que todos los bloques obtienen una puntuación media que oscila entre 3.35 y 4.26 sobre 5.

El bloque con menor relevancia para los alumnos corresponde con el de “Fundamentos científicos y teóricos de la Expresión Corporal” ($M=3.35$, $DT=0.59$), bloque que responde con los contenidos de carácter eminentemente teórico, sin una aplicación práctica directa.

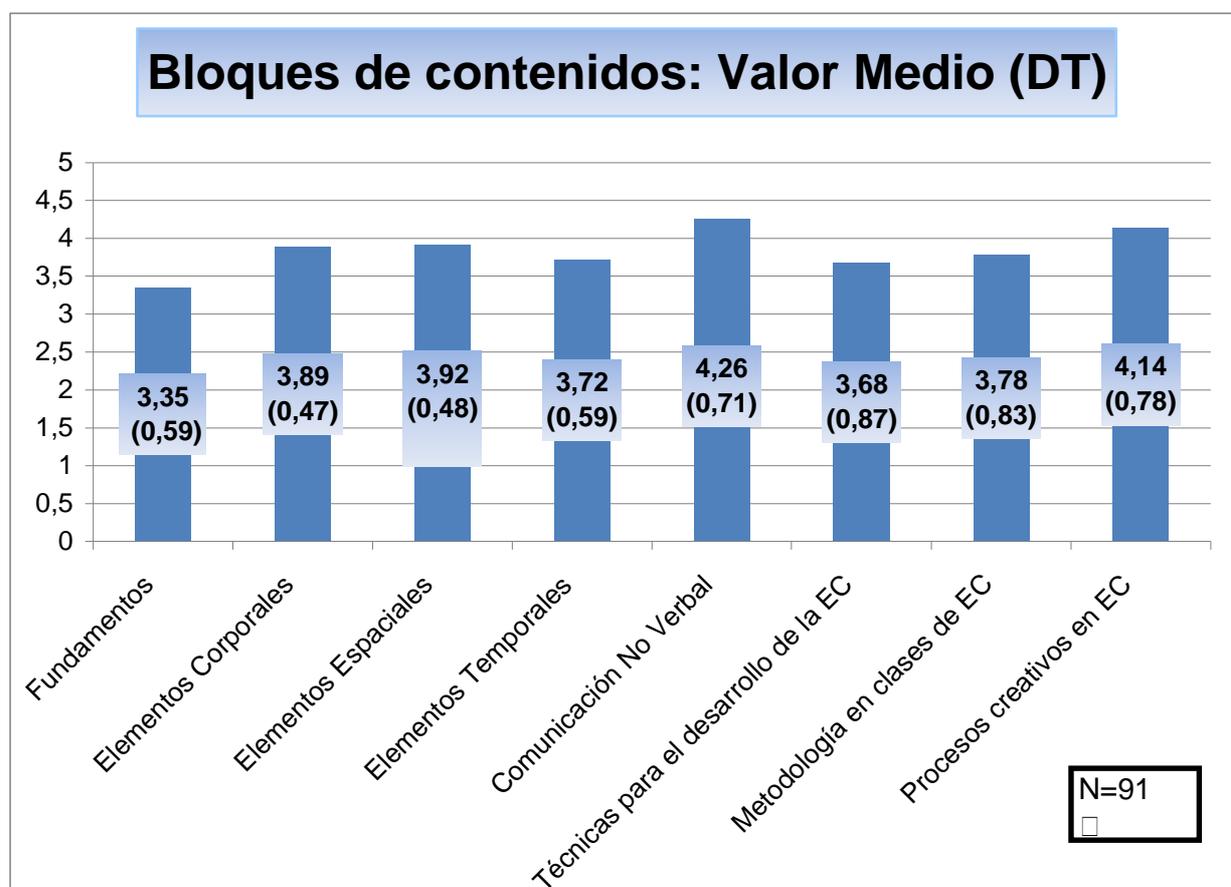


Gráfico 1: Puntuaciones medias por bloques de contenidos.

Los bloques con mayor relevancia para los alumnos corresponden con el de “Expresión, Comunicación No Verbal y lenguajes corporales” (M=4.26, DT=0.71) y con “Los Procesos Creativos en Expresión Corporal” (M=4.14, DT=0.78). El primero de ellos con una evidente aplicación práctica, no solamente en esta asignatura, sino en su futuro profesional, principalmente como docentes, pero igualmente importante en el resto de ámbitos profesionales.

Si analizamos los datos por grupos, observamos que no hay diferencias significativas excepto en el bloque de “La metodología en las clases de EC” (sig=0.037), concretamente entre dos de los grupos (sig=0.017 entre ambos grupos), lo que justifica el tratamiento de los resultados por grupos de manera conjunta.

Al traducir porcentualmente las valoraciones hechas en función de las categorías posibles de respuesta, encontramos que la valoración mayoritaria para los contenidos propuestos es la de “bastante relevantes” (45.40 %), seguida de “relevantes” (25.05 %) y “muy relevantes” (23.09 %). Destaca la baja valoración sobre los contenidos como “poco relevantes” (5.69 %) y la casi nula valoración como “nada relevante” (0.77 %).

| BLOQUES DE CONTENIDOS | Nada relevante | Poco relevante | Relevante | Bastante relevante | Muy relevante |
|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|--------------------|----------------|
| Fundamentos | 2'56 % | 16'12 % | 36'63 % | 33'33 % | 11'36 % |
| Elementos Corporales | 0'00 % | 3'57 % | 27'06 % | 46'43 % | 22'94 % |
| Elementos Espaciales | 0'31 % | 2'36 % | 27'52 % | 44'65 % | 25'16 % |
| Elementos Temporales | 0'00 % | 8'06 % | 30'04 % | 43'22 % | 18'68 % |
| Comunicación No Verbal | 0'00 % | 1'10 % | 12'09 % | 46'15 % | 40'66 % |
| Téc. para el desarrollo de la EC | 1'10 % | 6'59 % | 31'87 % | 43'96 % | 16'48 % |
| Metodología en clases de EC | 1'10 % | 5'49 % | 24'18 % | 52'75 % | 16'48 % |
| Procesos creativos en EC | 1'10 % | 2'20 % | 10'98 % | 52'75 % | 32'97 % |
| Valoración global | 0'77% | 5'69 % | 25'05 % | 45'40 % | 23'09 % |

Tabla 2: Relevancia en porcentaje de valoraciones por bloques.

La distribución porcentual de los valores permite agrupar dichas valoraciones polarizándolas como negativas si se consideran como “nada o poco relevantes” (puntuación 1 ó 2), como neutras si se consideran como “relevantes” (puntuación 3), o como positivas si se consideran “bastante o muy relevantes” (puntuación 4 ó 5).

Conforme a esta distribución observamos cómo la valoración positiva (bastante o muy relevantes) supone más de la dos tercios del total de valoraciones respecto de las valoraciones neutras (relevantes) o negativas (nada o poco relevantes).

| BLOQUES DE CONTENIDOS | Valoración negativa | Valoración neutra | Valoración positiva |
|----------------------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| Fundamentos | 18´68 | 36´63 | 44´69 |
| Elementos Corporales | 3´57 | 27´06 | 69´37 |
| Elementos Espaciales | 2´67 | 27´52 | 69´81 |
| Elementos Temporales | 8´06 | 30´04 | 61´90 |
| Comunicación No Verbal | 1´10 | 12´09 | 86´81 |
| Téc. para el desarrollo de la EC | 7´69 | 31´87 | 60´54 |
| Metodología en clases de EC | 6´59 | 24´18 | 69´23 |
| Procesos creativos en EC | 3´30 | 10´98 | 85´72 |
| Valoración global | 6´46% | 25´05 % | 68´49 % |

Tabla 3: Valoración polarizada de los contenidos por bloques.

Se evidencia nuevamente cómo los bloques de “Expresión, Comunicación No Verbal y Lenguajes corporales” y “Los Procesos creativos en EC” obtienen en mayor porcentaje valoración positiva, mientras que el bloque de “Fundamentos teóricos y científicos”, aun obteniendo mayor porcentaje de valoración positiva que negativa o neutra, es el bloque que recibe menor porcentaje de valoraciones positivas.

3.2. RESULTADO DE BLOQUES ELEMENTALES:

Consideramos como “bloques elementales”, aquellos que desarrollan los diferentes *elementos* de la expresividad corporal, es decir los elementos corporales, espaciales y temporales.

Ya vimos en el apartado anterior que los valores medios de puntuación respecto de estos bloques son de 3.89 (DT=0.47) para los elementos corporales; 3.92 (DT=0.48) para los elementos espaciales; y de 3.72 (DT=0.59) para los elementos temporales, siendo por tanto considerados globalmente como “bastante relevantes” todos ellos.

A continuación se muestran los resultados detallados del análisis realizado sobre los contenidos propuestos dentro de los considerados como bloques elementales. Aunque de forma global en ninguno de los bloques se observaron diferencias significativas por grupos, en este apartado volvemos a tomar en consideración la posibilidad de diferencias significativas dentro de alguno de los contenidos propuestos en estos bloques elementales.

3.2.1. Elementos Corporales:

Analizamos en primer lugar los datos relativos al bloque de elementos corporales, conformado por las “Bases Físicas” cuyos contenidos son de carácter coincidente con otras manifestaciones básicas de la motricidad y de posible aplicación dentro de la materia; y por las “Habilidades expresivas” que se derivan de la aplicación concreta sobre la Expresión Corporal de las anteriores.

Podemos observar cómo, dentro de una valoración general como “bastante o muy relevantes” (69.37%), los valores superiores corresponden con las “Habilidades expresivas” (cuerpo adjetivado, cuerpo emocional y cuerpo simbólico), es decir con la aplicación específica sobre la materia de las bases físicas. Destacamos por su parte que los valores inferiores correspondan al trabajo sobre el control postural ($M=3.66$, $DT=0.76$) y al trabajo sobre la respiración ($M=3.68$, $DT=0.88$). Es precisamente sobre el contenido de “Percepción y control estático” donde encontramos diferencias significativas por grupos ($\text{sig.} = 0.005$).

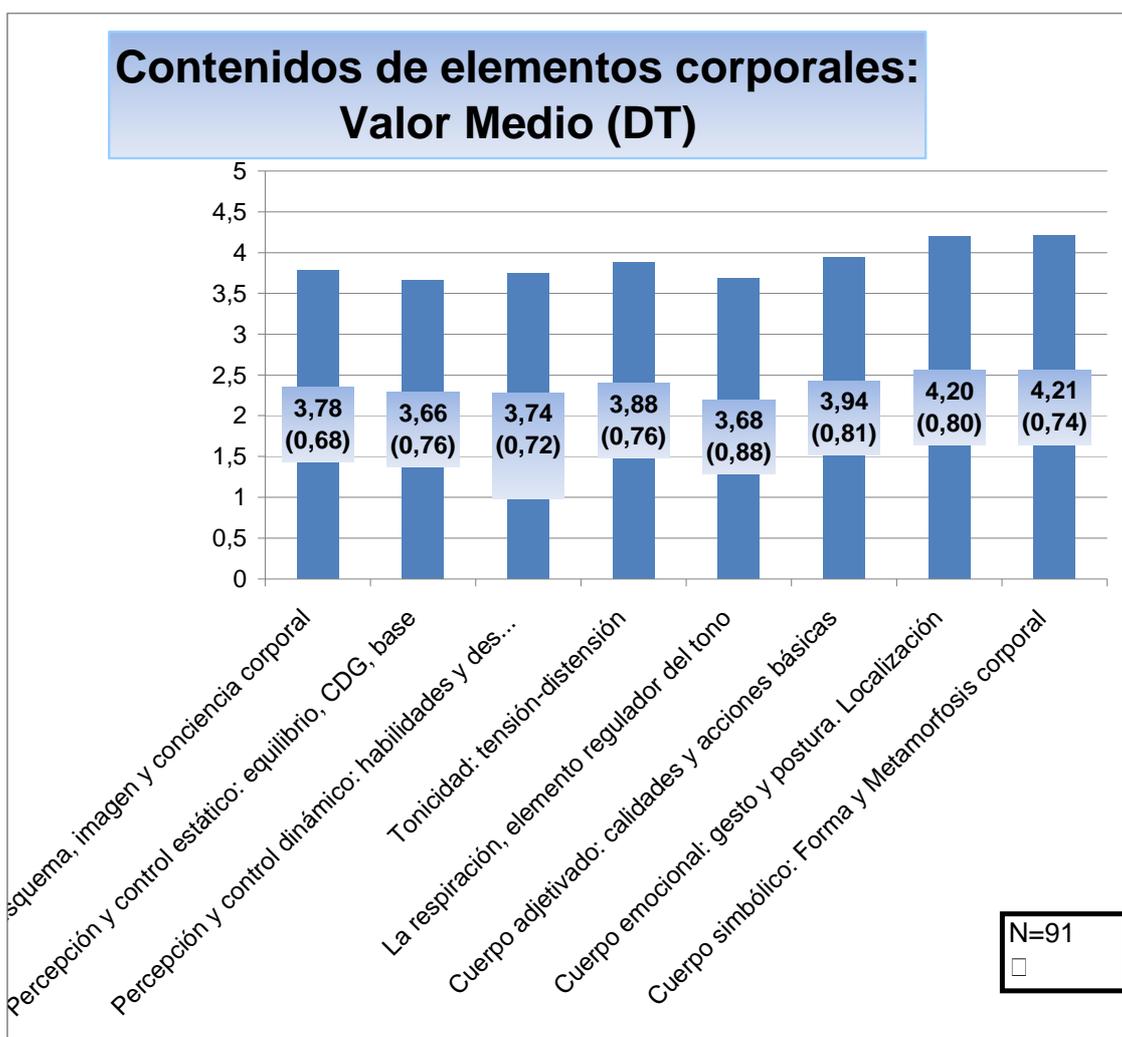


Grafico 2: Puntuaciones medias dentro de los elementos corporales.

Si revisamos los datos por tipo de valoración dada y la polarización de la misma, podemos observar un amplio consenso en la consideración positiva de los diferentes contenidos, destacando la valoración positiva del cuerpo emocional y del cuerpo simbólico, superiores ambas al 80 % de la muestra.

Por su parte, aun siendo igualmente positiva, este análisis polarizado nos permite identificar al contenido sobre Respiración, como el de menor valoración positiva. Llamamos la atención sobre la diferencia respecto del análisis por media de puntuaciones, en el cual era la percepción y control estático el que obtenía menor valoración, pero a su vez era el único valor que mostraba diferencias significativas por grupos.

| Elementos corporales | Valoración negativa | Valoración neutra | Valoración positiva |
|--|----------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Esquema, imagen y conciencia corporal | 1´10 % | 32´97 % | 65´93 % |
| Percepción y control estático: equilibrio, CDG, base | 6´59 % | 31´87 % | 61´54 % |
| Percepción y control dinámico: habilidades y destrezas | 2´20 % | 35´16 % | 62´64 % |
| Tonicidad: tensión-distensión | 2´20 % | 28´57 % | 69´23 % |
| La respiración, elemento regulador del tono | 8´79 % | 32´96 % | 58´25 % |
| Cuerpo adjetivado: calidades y acciones básicas | 3´30 % | 25´27 % | 71´43 % |
| Cuerpo emocional: gesto y postura. Localización | 3´30 % | 14´28 % | 82´42 % |
| Cuerpo simbólico: Forma y Metamorfosis corporal | 1´10 % | 15´38 % | 83´52 % |
| Valoración global | 3´57 % | 27´06 % | 69´37 % |

Tabla 4: Valoración polarizada de contenidos relativos a "Elementos corporales".

3.2.2. Elementos Espaciales:

El Bloque de "elementos espaciales", valorados positivamente por un 69.81% del alumnado, está constituido a su vez por "Las características del entorno", donde se analizan los diferentes *ámbitos del espacio* (Kálmár, 2005), sus características y variantes; "el espacio en la creación estética", que engloba tanto los elementos espaciales básicos (niveles, trayectorias y formaciones) como su aplicación sobre el diseño espacial en una composición estética; y en tercer lugar "el espacio en la relación social", en el que se abordan los elementos espaciales vinculados con la relación social (orientación, distancia, distribución) y las diferentes interacciones sociales derivadas del rol adoptado y de la disposición del entorno.

Volvemos a observar como la puntuación más baja recae sobre aquel aspecto más genérico e inespecífico de la Expresión Corporal (características del entorno), mientras que las valoraciones superiores corresponden sobre los elementos básicos tanto de la creación estética ($M=4.25$, $DT=0.69$) como de la relación social ($M=4.03$, $DT=0.77$). Destaca también la elevada valoración dada al concepto de "focalización" ($M=4.11$, $DT=0.78$).

No se observan diferencias significativas dentro de este bloque, aunque es precisamente el concepto de "Focalización" el que manifiesta una mayor variabilidad por grupos ($\text{sig}= 0.048$).

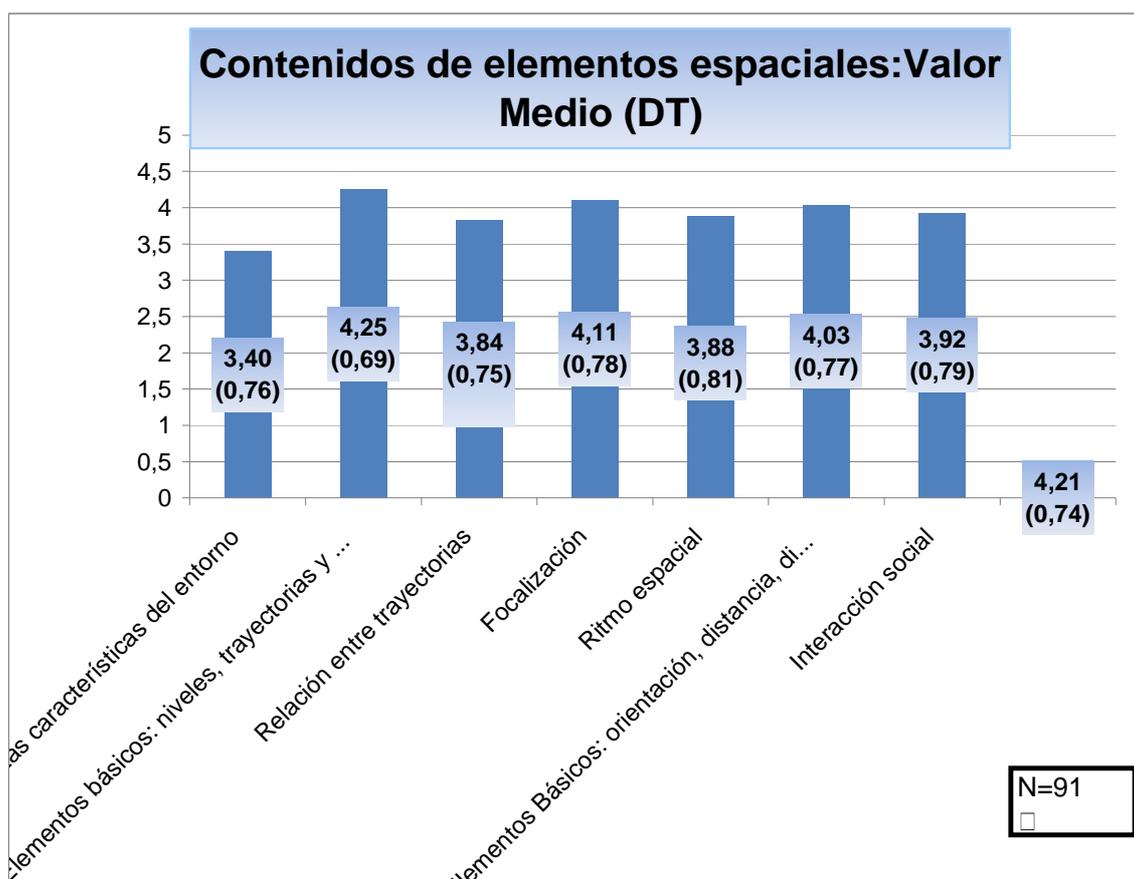


Gráfico 3: Puntuaciones medias dentro de los elementos espaciales.

Sobre los resultados polarizados de la valoración realizada por los alumnos, debemos destacar que las “características del entorno” es el único contenido con valoración mayoritariamente neutra (no se valora si resultan o no ser contenidos relevantes), estando considerados positivamente el resto de valores (casi todos por encima del 70 %).

Las valoraciones positivas más elevadas coinciden sobre los elementos básicos tanto de la creación estética (85´71 %) como de la relación social (76´92 %), al igual que ocurriera con las valoraciones medias.

| Elementos espaciales | Valoración negativa | Valoración neutra | Valoración positiva |
|---|---------------------|-------------------|---------------------|
| Las características del entorno: Límites, barreras, objetos | 7´78 % | 50´00 % | 42´22 % |
| Elementos básicos: niveles, trayectorias y formaciones | 0´00 % | 14´29 % | 85´71 % |
| Relación entre trayectorias | 2´20 % | 30´77 % | 67´03 % |
| Focalización | 0´00 % | 25´28 % | 74´72 % |
| Ritmo espacial | 3´30 % | 26´37 % | 70´33 % |
| Elementos Básicos: orientación, distancia, distribución | 2´20 % | 20´88 % | 76´92 % |
| Interacción social | 3´30 % | 25´28 % | 71´42 % |
| Valoración global | 2´67 % | 27´52 % | 69´81 % |

Tabla 5: Valoración polarizada de contenidos relativos a “Elementos espaciales”.

3.2.3. Elementos Temporales

Dentro de los elementos temporales, valorados de forma positiva por un 61'90% de los alumnos, podemos distinguir entre los contenidos referidos al "ritmo corporal" donde se integran el concepto de referencia rítmica, los elementos básicos del ritmo y los elementos métricos utilizados para su estructuración; y a la "composición" en la que se abordan las relaciones temporales, las unidades básicas de composición y una relación de estructuras rítmicas fundamentales o básicas.

Del análisis realizado, destacamos que la valoración más alta la recibe el concepto de referencia rítmica ($M=3.95$, $DT=0.82$), el cual plantea además del soporte rítmico mediante estímulos externos (música, percusiones,...) el propio estado de ánimo o mundo interno como referente. Por su parte, las valoraciones más bajas en cuanto a relevancia las reciben los conceptos más relacionados con el ámbito dancístico (Secuencia de movimientos y frases $M=3.57$, $DT=0.93$; Estructuras rítmicas $M=3.54$, $DT=0.89$).

Se observan diferencias significativas ($sig=0.028$) entre dos de los grupos en las en "Relaciones temporales: sucesión y simultaneidad ($sig=0.014$ entre ambos grupos), pero como veremos a continuación esta diferencia de valoración por parte de los grupos no tendrá una repercusión sobre la valoración polarizada de este contenido concreto.

Nos parece interesante destacar las diferencias significativas que se manifiestan por sexo, las cuales evidencian una disparidad de criterio en cuanto a la "referencia rítmica" ($sig=0.006$), las "Unidades básicas: secuencia de movimiento y frase" ($sig=0.021$) y las "estructuras rítmicas fundamentales" ($sig=0.003$), siendo en todos los casos las valoraciones de las mujeres más elevadas que las realizadas por los hombres.

Los elementos temporales mantienen una alta vinculación con la danza como manifestación artística, la cual se estructura a través del ritmo como elemento dominante. Por su parte, el rechazo mayoritario, socialmente establecido, del colectivo masculino sobre la danza, ejerce un peso específico superior sobre la valoración de estos contenidos al ser el colectivo mayoritario dentro de los estudios en CC. Del Deporte.

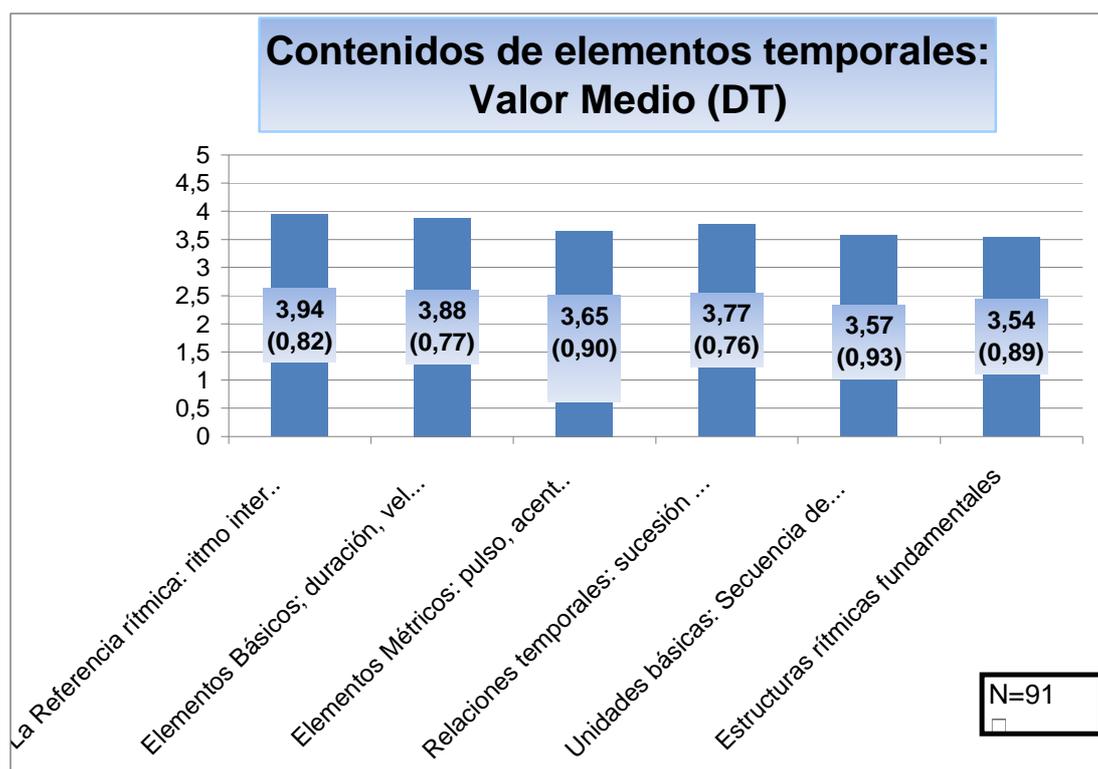


Gráfico 4: Puntuaciones medias dentro de los elementos temporales.

El análisis polarizado de las valoraciones realizadas nos muestra que, pese a obtenerse valoraciones positivas para todos los contenidos expuestos, están se dan en porcentajes más bajos que en los elementos corporales y espaciales. En relación con el resto de contenidos, destaca la reducida valoración positiva de los elementos métricos (51'65 %), pese a que su valoración negativa se mantiene en valores poco relevantes (7'69 %). Otros contenidos con una valoración positiva relativamente baja son los de carácter dancístico (unidades básicas y estructuras rítmicas), pero en este caso debemos destacar que las valoraciones negativas se sitúan en valores próximos al 15 % (14'29 % y 13'19 % respectivamente).

Entre las valoraciones positivas más elevadas, destacan el concepto de referencia rítmica, donde se aborda la significación del ritmo interno en relación con el mundo interno; y los elementos básicos del ritmo corporal, cuya conjugación permite traducir en movimiento expresivo el ritmo predominante en una situación concreta.

| Elementos temporales | Valoración negativa | Valoración neutra | Valoración positiva |
|--|---------------------|-------------------|---------------------|
| La Referencia rítmica: ritmo interno y ritmo externo | 4'40 % | 23'08 % | 72'52 % |
| Elementos Básicos; duración, velocidad, pausa | 4'40 % | 23'08 % | 72'52 % |
| Elementos Métricos: pulso, acento, compás | 7'69 % | 40'66 % | 51'65 % |
| Relaciones temporales: sucesión y simultaneidad | 4'40 % | 29'67 % | 65'93 % |
| Unidades básicas: Secuencia de movimiento y frase | 14'29 % | 30'77 % | 54'94 % |
| Estructuras rítmicas fundamentales | 13'19 % | 32'97 % | 53'84 % |
| Valoración global | 8'06 % | 30'04 % | 61'90% |

Tabla 6: Valoración polarizada de contenidos relativos a "Elementos temporales".

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El estudio realizado sobre el alumnado universitario de 3º curso del INEF de Galicia (Bobo, Méndez y Conesa, 2003), donde se valoraban las expectativas y experiencias respecto de la materia “Expresión Corporal y Danza”, mostraba una valoración positiva sobre esta asignatura, reconociendo su importancia tanto a nivel personal como profesional, si bien reconocía una escasa adherencia a la materia. Se confirma por tanto la valoración positiva sobre los contenidos en general reflejados en esta investigación.

Sobre el estudio realizado con alumnos del Master Oficial en Artes Escénicas de la Universidad Rey Juan Carlos (Martín y Bernabeu, 2008), se mostraba una elevada valoración sobre la formación personal y profesional (relevancia), así como una elevada relevancia de esta materia sobre su futuro, en contra de los resultados obtenidos por Bobo, Méndez y Conesa.

En ninguno de los estudios anteriores se hacía mención explícita a los contenidos concretos, pero en líneas generales, los resultados sobre la valoración positiva de la materia y la percepción como relevantes de sus contenidos coincide con los resultados obtenidos a través del CUVACORE.

La principal conclusión que se desprende de los resultados obtenidos es la valoración positiva que hacen los alumnos respecto de la relevancia de los contenidos propuestos. Esto supone un refrendo a la estructura con la que ha sido planteada para la materia a los alumnos, los cuales no solamente ha obtenido una serie de conocimientos, sino que además los considera relevantes para su formación y su futuro profesional, pudiendo inferir de esta afirmación una adherencia sobre su utilización en el ámbito profesional.

Dentro de los diferentes bloques en que han sido estructurados los contenidos, los alumnos valoran más positivamente aquellos de desarrollo práctico, más significativos en su proceso de aprendizaje y con mayor posibilidad de ser utilizados en su futuro profesional. Pero paradójicamente, las técnicas concretas para el desarrollo de la EC basadas en las manifestaciones artísticas (danza, dramatización, acrosport, etc.) no obtienen una valoración tan alta.

Con relación a los contenidos presentes en el bloque de elementos corporales, todos los contenidos propuestos son valorados positivamente por el colectivo de alumnos. Dentro de estos, las “Habilidades expresivas”, cuyo carácter es específico de la materia, son consideradas más relevantes que las “Bases físicas”, cuyos contenidos son comunes a otras manifestaciones de la motricidad.

Dentro de los elementos espaciales, aquellos elementos básicos que permiten utilizar las posibilidades espaciales, tanto con una finalidad estética, como dentro de las relaciones sociales se perciben como más relevantes por el alumnado, obteniendo una valoración claramente positiva. Mientras que las características del entorno son percibidas con bajo nivel de significación (valoración neutra), sin llegar a ser rechazados por los alumnos.

Dentro de los elementos temporales, sigue evidenciándose una diferente percepción de los mismos en función del sexo y, aunque globalmente se reconoce la relevancia de los contenidos propuestos, hay rechazo por una parte de los alumnos (principalmente de sexo masculino) sobre aquellos más relacionados con la danza, en relativa consonancia con las valoraciones realizadas sobre las técnicas para el desarrollo de la Expresión Corporal, entre las cuales se encuentra esta manifestación artística.

Finalmente podemos considerar como refrendada por el colectivo discente la propuesta hecha sobre los contenidos de Expresión Corporal, en la cual se da un mayor protagonismo sobre el desarrollo de un lenguaje corporal a través de los elementos corporales, espaciales y temporales; se potencia la aplicación práctica de dicho lenguaje sobre el ámbito pedagógico-educativo y como medio para el desarrollo de procesos creativos, en detrimento de la adquisición de destrezas técnicas de carácter dancístico o dramático.

Con esta valoración positiva de la relevancia otorgada a los contenidos, tanto por su selección como por su presentación, podemos inferir que se ha producido un aprendizaje significativo por parte de los alumnos sobre la materia de Expresión Corporal, aumentando con ello las posibilidades de adherencia sobre la materia.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANECA. (2006). Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf

Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la expresión corporal. Ámbito pedagógico*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Bobo, M., Méndez, B. y Conesa, E. (2003). Expectativas y opiniones de los alumnos del INEF de Galicia. En G. Sánchez, J. Coterón, B. Taberner, C. Llanos y B. Learreta (Eds.), *Expresión, Creatividad y movimiento* (pp. 413-419). Salamanca: Amarú.

Cachadiña, M. P., Rodríguez, J. J. y Ruano, K. (2006). *La expresión corporal en clase de educación física*. Sevilla: Wanceulen.

Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: INDE.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. (2ª ed.). Madrid: Akal.

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Coterón, J. (2007). *Los contenidos de Educación Física en los manuales escolares: La Expresión Corporal en la primera etapa de Educación General Básica (1970-1980)*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Gil, J. y Coterón, J. (2010). Los contenidos de Expresión Corporal en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En A. Díaz, A. Martínez-Moreno y V. Morales (Eds.), *Mercado Laboral y Competencias Asociadas: IX Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Consejería de educación, formación y empleo. Región de Murcia.

Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Kálmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal: a partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.

Learreta, B. (2004). *Los contenidos de expresión corporal en el área de educación física en enseñanza primaria*. Tesis, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M. Á. (2005). *Los Contenidos de expresión corporal*. Barcelona: INDE.

Martín, M. y Bernabeu, J. (2008). Expectativas y experiencias de expresión Corporal del alumnado del Master Oficial de Artes Escénicas de la URJC de Madrid. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Eds.), *El movimiento expresivo* (pp. 445-450). Salamanca: Amarú.

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 educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba.

Montesinos, D. (2004). *La Expresión corporal : su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal : (teoría, técnica y práctica)*. Barcelona: Humanitas.

Ortiz, M. d. M. (2002). *Expresión corporal : una propuesta didáctica para el profesorado de educación física*. [Granada]: Grupo Editorial Universitario.

Quintana, Á. (2009). *Percepción del yo corporal en el modelo de la Gestalt. Implicaciones metodológicas en la intervención psicomotriz*. Tesis, Universidad de Alcalá, Guadalajara.

Sánchez, G. y Coterón, J. (2003). Las actividades de expresión corporal. En B. Tabernero (Ed.), *Educación física: propuestas para el cambio* (pp. 199-238). Barcelona: Paidotribo.

Sánchez, G., Coterón, J., Gil, J. y Sánchez, A. (2008). *El movimiento expresivo : II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú.

Sánchez, G., Tabernero, B., Coterón, J., Llanos, C. y Learreta, B. (2003). *Expresión, creatividad y movimiento : I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Salamanca: Amarú.

Schinca, M. (2002). *Expresión corporal : técnica y expresión del movimiento* (3ª ed.). Barcelona: Praxis.

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (14 ed.). Madrid: Paraninfo.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación física en la educación básica* (I. D. VAZ, Trans.). Madrid: Gymnos.

Zabalza, M. Á. (1993). *Diseño y desarrollo curricular* (5ª ed.). Madrid: Narcea.

Fecha de recepción: 15/2/2012

Fecha de aceptación: 21/2/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO INSTRUMENTO PARA RESOLVER CONFLICTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Dra. María Nieves Marín Regalado

Maestra de Educación Física, Licenciada en Psicopegogía y Doctora Ciencias de la Educación. Perteneciente al grupo de Investigación Hum-727 de la Universidad de Granada.

Imparte clases en el CEIP. Andrés de Ribera. Jerez de la Frontera. España
Email: mieves7@hotmail.com

RESUMEN

En este artículo pretendemos explicar cómo a través de un programa de expresión corporal se adquieren las habilidades sociales básicas como saludar, saber iniciar una conversación y aprender a resolver un conflicto entre otras. Para ello utilizaremos los juegos de roles, juegos dramáticos y danzas, de tal forma que el alumnado aprenda a conocerse así mismo y a sus compañeros/as, y acepte sus destrezas y limitaciones, así como que aprendan a respetarse y relacionarse entre ellos.

Esta investigación-acción fue llevada a cabo para mejorar las relaciones sociales en niños y niñas de 9-12 años de la Comarca de los Montes Orientales-Guadix- (Granada), con una duración de ocho meses. La recogida de datos se llevo a cabo a través de un sociograma y se llego a la conclusión que gracias al programa de Expresión Corporal se consiguió una clara mejora en la convivencia del alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Habilidades sociales, valores, actitudes, amistad, programa de intervención.

1. INTRODUCCIÓN.

El profesorado de Educación Física tenemos constancia de las grandes posibilidades que nos ofrecen el contenido de Expresión Corporal, para expresar sentimientos, sensaciones, emociones, impulsos y un sinfín de experiencias enriquecedoras, por ello lo hemos considerado como un medio idóneo, para la enseñanza de habilidades sociales o estrategias que mejoren la convivencia del alumnado, dado la problemática de conflictividad que hemos observado en los mismos.

En este artículo de investigación queremos dar a conocer la percepción, y opiniones sobre un grupo de alumnos/as, a cerca de sus relaciones sociales. Indagaremos esta realidad desde el área de la Educación Física y utilizaremos la Expresión Corporal como instrumento de enseñanza de otras estrategias o habilidades sociales que permitan al alumnado relacionarse mejor. Trabajamos con datos extraídos del sociograma, tal y como se expresan Rodríguez, Gil y García (1996:198)¹⁵: *...estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.*

2. MARCO CONCEPTUAL.

2.1. CONCEPTO EXPRESIÓN CORPORAL.

Para Marta Shinca (1988)¹⁶, *“la expresión Corporal es una disciplina que permite, mediante el estudio y profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio”*. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada. Para Patricia Stokoe (1986)¹⁷ *“La expresión corporal en una conducta que existe desde siempre en todo ser humano. Es un lenguaje pre-verbal, extra verbal y paralingüístico por medio del cual el ser humano se expresa a través de sí mismo, reuniendo en su propio cuerpo el mensaje y el canal, el contenido y la forma, pues él es cuerpo y tiene cuerpo”*. En la línea de considerar a la Expresión Corporal como lenguaje hay que citar a Mateu, Durán y Troquet (1992)¹⁸, quienes explican que a partir de los años 60, se introduce el concepto de Expresión Corporal en el currículum escolar de algunos países. En sus consideraciones se puede leer lo siguiente: *“... Esta nueva técnica aparece como antilenguaje y debe su éxito a la capacidad que posee todo individuo de expresarse corporalmente, mediante la forma más elemental y primitiva: EL CUERPO”*.

Torres Guerrero (2000)¹⁹, expone su propia definición: *“...podíamos exponer que la expresión corporal, es toda acción, gesto o palabra desarrollado por nuestro*

¹⁵ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996) Op. Cit.

¹⁶ Schinca, Marta (1988) *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.

¹⁷ Stokoe, Patricia. (1986) *La expresión corporal*. Paidós, Buenos Aires.

¹⁸ Mateu Serra, Mercè, Duran Delgado, C. y Troquet Tauli, M.(1992) *Actividades corporales de expresión*. Barcelona: Paidotribo.

¹⁹ Torres Guerrero, Juan (2000) Marco conceptual y curricular de la Expresión Corporal en Educación Primaria. En Ortiz Camacho, María del Mar (coord.). *Comunicación y lenguaje corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo*. (pp.24-50). Granada: Proyecto Sur.

cuerpo. Toda acción o gesto realizado con el objetivo de comunicarse con los demás o incluso con uno mismo, como forma de relacionarse consigo mismo en una clara fusión de autonocimiento”. Torres Guerrero, (2000:28).

2.2. MANIFESTACIONES EXPRESIVAS ASOCIADAS AL MOVIMIENTO

Hemos tenido en cuenta a Zagalaz y cols. (1999:333-336)²⁰ para realizar nuestra investigación los cuales se basan en las corrientes actuales de Educación Física, señalan que la Expresión y Comunicación, se configura en:

1. Educación Postural e Imagen Corporal: cuyo objetivo es, respectivamente, evitar problemas posturales, como cifosis y lordosis y, conseguir afirmar la propia imagen con la consiguiente autoestima.
2. Expresión y comunicación no discursiva/Lenguaje corporal y gestos: la forma de andar, de correr, de bailar, de reír o sonreír, de llorar de gritar y hasta de callar el silencio forma parte de la expresión y un largo etcétera, configuran este apartado, desarrollado de forma más específica en el último y siguiente apartado.
3. Dominio del espacio-tiempo: Trabajando fundamentalmente con juegos expresivos, para favorecer la medición del espacio y el tiempo y conseguir un movimiento más suelto, más ágil y mejor.
4. Danza/Baile: Tanto la danza clásica modificada, como la española o la moderna presentan un amplio bagaje.
5. Teatro evolutivo: Según Mantovani, A (1981), “la naturaleza del teatro está determinada por la acción. Los hombres en acción, caracterizan el teatro y lo diferencian del género narrativo o de la poesía”. Una metodología activa, que corresponda a la forma moderna de entender la educación y el teatro, que concibe éste como única actividad olvidando otros aspectos de la capacidad expresiva del niño/a o canalizando las actividades a través de juegos dramáticos que se apoyan en juegos de Expresión Corporal, musical y plástica.
6. Juego simbólico: Compuesto por juegos que representen algunas actividades, que pretendan conseguir respuestas de protesta, de alegría, de tristeza, etc.
7. Juego de Roles: Representación de papeles asignados previamente a los alumnos/as o libremente escogidos por ellos/as.
8. Juego dramático: Utilizado como medio del teatro, buscará la expresión del niño/a, integrándose por el proceso, recreando situaciones y personajes imaginados, utilizando textos y acciones improvisados, estimulando el tema del juego, creando los propios niños/as la escenografía y el vestuario. El teatro y el juego dramático desarrollan capacidades personales (imaginación, observación, creatividad, expresión oral y Expresión Corporal) y exigen un análisis y una interpretación de la realidad que nos rodea. Implican comunicación a partir de dos formas de expresión, principalmente

²⁰ Zagalaz ML, Cerero. M. y Cachón. J. en su artículo “Desarrollo de la Expresión Corporal a través de la Educación no verbal” del libro de Linares D y otros (1999) “Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física” Grupo Editorial Universitario. Granada).

oral y escrita. Así pues, el teatro ofrece la realidad. Existe una magnífica relación entre el mundo real, la imaginación y la expresión literaria y, si a todo esto le añadimos lo estimulante que resulta la actividad teatral, no sólo los alumnos/as sino también a los profesores/as, su utilidad en las clases de Expresión Corporal es indiscutible.

9. **Dramática creativa:** Etimológicamente significa pedagogía de la acción, respondiendo a los dos polos más exigentes en la existencia de la persona: la expresión de sí mismo y la comunicación de los demás. La dramática creativa o Expresión Dramática, según Artaud, A. (1938) es “el teatro que no está en nada, pero que se vale de todos los lenguajes: gestos, sonidos, palabras, gritos, vuelve a encontrar su camino precisamente en el punto en que el espíritu, para manifestarse, siente la necesidad de un lenguaje”. Y ese lenguaje básico es el movimiento.
10. **Creación colectiva y montaje de textos:** Se puede crear en grupo alguna obra de teatro expresivo para su escenificación, o montar algún texto determinado.
11. **Mimo:** El mimo, es la forma más primaria de juego que desarrollan los grupos de niños/as, los cuales son capaces de representar con gestos, las actuaciones propias del juego callejero o del juego de recreo, en los que transforman el espacio o los objetos cotidianos en “ámbitos de acción”. Debe ser la unión entre el mundo simbólico y el mundo concreto del cuerpo, trabajándolo a través de la observación del mundo circundante, la elaboración de una estructura dinámica, la definición de espacios y objetos y el análisis de los ritmos de la historia y los personajes.

La comunicación no verbal, los juegos de roles y los juegos dramáticos son instrumentos de vital importancia para nuestra investigación, por ello los hemos subrayado y ampliaremos en nuestra fundamentación con más detenimiento.

2.3. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL.

2.3.1. La Comunicación Corporal

Como hemos comentado la comunicación no verbal es un aspecto importante a tener en presente y teniendo en cuenta a Schinca (2000:14-15)²¹. *Existe un lenguaje del cuerpo manifestado diariamente, en la vida cotidiana de todas las personas.* Este lenguaje no verbal es actualmente materia de investigación para psicólogos, psiquiatras, sociólogos, antropólogos, etc., por los numerosos datos que proporciona sobre el carácter, los comportamientos y el modo de relación entre las personas. Los pensamientos, estados anímicos y emociones absolutamente entrelazadas, integradas en un todo. Todos los deseos, emociones e ideas se expresan corporalmente, así como las relaciones con los demás. Pero no sólo utilizamos “lo corporal” para manifestarnos: también lo hacemos con el espacio que empleamos, y con la musicalidad de nuestros gestos en diálogos silenciosos o verbales.

²¹ Schinca, Marta (2000) *Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento* Barcelona. Monografías Escuela Española. CISS Praxis.

En este sentido, los elementos no verbales de la comunicación se pueden clasificar en cinco grandes grupos. Por este motivo, se explican brevemente en las siguientes líneas:

a) Por proxémica se entiende el uso y percepción del espacio personal (territorialidad) y los espacios interpersonales (distancia social, profesional, personal, íntima...) así como la influencia del espacio construido y su organización, distribución y ambientación.

b) En segundo lugar, el contacto físico es una forma de comunicación no verbal y recibe el nombre de conducta o comunicación táctil o háptica. Considerada una vía muy importante de comunicación muy emocional. La comunicación táctil es, probablemente, la forma de comunicación más básica y primitiva, puesto que en realidad, la sensibilidad táctil es el primer proceso sensorial que entra en funcionamiento.

c) Un tercer apartado, está representado por el comportamiento cinésico, que comprende, los gestos, la mímica facial, la mirada, las maneras de realizar ciertos movimientos o, las posturas corporales. Pero además, podemos añadir las características físicas y las de base social en relación con el cuerpo (estatus, identidad sexual, atractivo general, apariencia de salud, olor corporal, etc....) que se mantienen estables en los encuentros comunicativos y son importantes para definir la relación que los individuos establecen y sirven de entramado de los movimientos que coestructuran el discurso.

d) En cuarta posición podemos situar la comunicación facial que se reduce a todo lo que podamos comunicar o entender que nos comunican mediante la expresión del rostro, y en la que interviene estados de ánimo (sonrisa, risa, llanto, pena, alegría dolor intriga esperanza, miedo, terror), características personales (rasgos faciales, color de ojos, de pelo, de la piel, etc.)

e) Por último, el canal visual de la comunicación, comprende *la conducta oculésica*, es decir todo lo percibido a través de la vista: expresión del rostro, mirada, gestos, movimientos corporales, distancia interpersonal y orientación espacial, además del porte externo.

Detengámonos en algunos de estos componentes atendiendo Ballester y Gil (2002: 9-21)²² y otros autores:

- *Expresión facial*: Es importante la expresión facial concuerde con el mensaje verbal, de lo contrario, ante la ambigüedad, el oyente se queda con la información no verbal. Por ejemplo, si mostramos miedo en nuestra expresión al tiempo que emitimos un mensaje verbal asertivo, es probablemente que no obtengamos aquello que pretendíamos.
- *Mirada*. Una gran parte de las interacciones humanas depende de miradas recíprocas. La mirada da información a cerca de la actitud del interlocutor (mirada fija indica hostilidad, dilatación de la pupila indica interés...), pero sobre todo sirve como apoyo al habla (nos mostramos más persuasivos cuando miramos más al tiempo que hablamos).

²² Ballester R.y Gil M.D (2002) *Habilidades sociales* Editorial Síntesis. Madrid.

- **Posturas:** para Pérez Pérez (2005)²³ Existen diferentes clasificaciones de los distintos tipos de posturas entre las que destacan dos. Una de ellas es la de Motos (1983) que atendiendo a la actitud psíquica reconoce que existen diferentes tipos de posturas, entre las que destaca:
 - **Posturas Abiertas:** se caracterizan por la apertura del cuerpo en la cual están los brazos abiertos, las rodillas hacia fuera y el pecho hacia delante. Expresan sentimientos de gozo, optimismo, etc.
 - **Posturas Cerradas:** el cuerpo se encuentra encerrado en sí mismo con el mentón bajo, la espalda encorvada y los brazos y piernas hacia dentro. Expresan sensaciones de malestar, tristeza, pesimismo, dolor, etc.
 - **Postura hacia delante:** se caracteriza por llevar el pecho hacia fuera y la mirada altiva. Expresan sentimientos de poder, agresividad, desafío, prepotencia, etc.
 - **Postura hacia atrás:** se caracteriza por tener el pecho hundido y la mirada cabizbaja. Expresan sentimientos de miedo, inseguridad, temor, etc.
- **Gestos.** según Kostolany (1977:32)²⁴ el gesto es: *“la expresión de una emoción, como un acto intencional dirigido a modificar nuestra relación con el mundo exterior y también como un lenguaje inteligible”*.

Para Ballester y Gil (2002)²⁵ se trata de acciones, con un claro componente cultural, que tienen sentido en la medida en que son vistas por el interlocutor. Tienen un objetivo claramente informativo y son muy dependientes del contexto social. Se realizan con las manos, y en menor medida también con la cara y añaden énfasis al mensaje verbal.

Existen diferentes elementos del gesto con los que podemos jugar para que estos adquieran diferentes matices, entre los que destacamos:

- La intensidad o tensión de los mismos, que darán lugar a gestos suaves o fuertes.
- El espacio que determinara gestos de mayor o menor amplitud de movimiento, en diferentes niveles o empleando distintos focos.
- La duración, de la cual surgirán gestos largos o cortos y rápidos.
- La fuerza de la gravedad, que desencadenará gestos pesados (a favor de la gravedad) o ligeros (en contra de la gravedad).
- La energía que dará lugar a gestos tenso – relajado.

²³Perez Pérez, Deisy Margarita (2005) *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. La Habana(Cuba), Granada (España)

²⁴ Kostolany, F. (1977) *Los gestos*. Bilbao: Ed. El Mensajero

²⁵ Ballester R.y Gil, M.D (2002) *Habilidades sociales*. Editorial Síntesis. Madrid

2.4. JUEGOS DE ROLES

Según Ortiz M. M. (2002:218,226-230)²⁶ considera que los *juegos de roles* hacen referencia a “*La representación de papeles asignados previamente a los alumnos/as o libremente escogidos por ellos/as*”.

Roles técnicos teatrales en Primaria: en la Expresión Dramática los roles técnicos teatrales sirven para concretar las funciones o el trabajo a realizar. Existen unos roles específicos a desempeñar por el profesor/a y otros por el alumnado nos centraremos en este último. Los roles dirigidos al alumnado:

- **Rol de autor/a:** es el creador de la idea que debe dar el tema o el argumento de manera inacabada. En la escuela lo ideal sería que el autor fuese el colectivo.
- **Rol de actor/actriz:** es quien da vida a los personajes. En el juego simbólico el niño/a suele quedarse con una característica del personaje que es la que reproduce. En el juego dramático el niño/a intenta canalizar sus propias necesidades afectivas y emocionales al identificarse con el personaje determinado. En la dramática creativa se pasa del juego imitativo a la caracterización, a poseer un mayor dominio de las diferentes formas de expresión.
- **Rol de escenógrafo/a:** es el encargado de ambientar el lugar, definiendo los espacios a través de los elementos que coloca. Es desarrollado por los niños/as desde el primer momento, aunque con una clara evolución en función de la edad.
- **Rol de espectador/a:** es el receptor de la obra. Es imprescindible para que exista la comunicación actor-espectador.
- **Rol de crítico/a:** es el encargado de evaluar y opinar técnicamente sobre el trabajo realizado por sus compañero/as. Para que la crítica sea positiva y constructiva debe estar bien argumentada.
- **Rol del director/a:** es el encargado de ordenar el trabajo de los actores y el responsable de la organización general del montaje.

2.5. CONCEPTUALIZANDO LAS HABILIDADES SOCIALES

A continuación haremos referencia a la definición de habilidad social, para conocer más de cerca que elementos se van a desarrollar en nuestra investigación en las clases de Educación Física, para su buen funcionamiento.

Una definición global de lo que consideramos habilidades sociales siguiendo a Furnham (1992), que las considera “*como capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal*”.

²⁶ Ortiz.M.M (2002) “Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física”. Grupo Editorial Universitario. pág 218, 226-230

Otro tipo de definición nos la describe Valles (1996) como “la forma en que nos relacionamos con los demás, es nuestro comportamiento, la forma en que decimos las cosas. El aprendizaje de las mismas se centra en la autoestima y la solución de problemas, intentan que los niños/as se conozcan a sí mismos, y tengan una mejor valoración de sí mismos”

2.6. HABILIDADES SOCIALES TRABAJADAS DIRECTAMENTE EN EL PROGRAMA

Es bien sabido que el aprendizaje de dichas habilidades, van a servir de estrategias para aprender a relacionarnos de forma saludable con los demás, de tal forma que se eviten los conflictos y favoreciendo la fluidez en las relaciones. A continuación haremos mención a los diferentes tipos de habilidades sociales:

- *Habilidades relacionadas con la autoestima:* Ser positivo, no ser agresivo, ni pasivo; buscar soluciones a los problemas; no desanimarse si las cosas no van bien, buscar lo positivo. Aceptar las dificultades; ser responsables; poner ilusión.
- *Habilidades de conversación:* Iniciar conversaciones; mantener conversaciones; terminar conversaciones; mostrar actitudes de escucha; no realizar gestos que incomoden; cuidar la entonación, y a dónde se dirige la mirada; expresar las quejas con educación; decir “no” cuando conviene; defender los propios derechos.
- *Habilidades para trabajar en grupo:* Conocer a los miembros del equipo; conocer sus aficiones; participar dejando actuar a todo el mundo; establecer normas; escuchar lo que cuentan los demás: tener en cuenta las opiniones de todos y todas; dar ideas; compartir; colaborar con tus amigos; dar y recibir; decir cosas buenas de los demás y de ti mismo; hacer actividades conjuntas.
- *Habilidades para resolver conflictos:* Descubrir los sentimientos de los demás ante el conflicto; comprender a los demás; respetar las ideas y actitudes; intentar que los demás nos entiendan; ser amable; pedir disculpas; buscar soluciones; para evitar los conflictos evitar pensamiento inadecuados de los demás.
- *Habilidades de responsabilidad:* Cumplir los compromisos; intentar que las cosas salgan lo mejor posible; no perjudicar a los demás; pedir disculpas si se molesta involuntariamente a alguien; elogiar a quién es responsable; evitar las exigencias exageradas; entender cómo se sienten los demás.
- *Habilidades de respeto:* No pegar, ni empujar, y no dejar que nos peguen y empujen, pero sin agredir; no insultar y no dejar que nos insulten; no intimidar a los demás; no ridiculizar a nadie; jugar con todos y no dejar fuera de juego a nadie; no pelearse; respetar las cosas de los demás; no fastidiar a nadie; no llamar la atención (escupiendo, mintiendo, hablando de malos modos o provocando, hacer ruidos y no dejar de trabajar a los demás, echar la culpa a otros de las tonterías que se hacen); no enfadarse; no meterse con los demás, evitar las bromas pesadas; evitar las descalificaciones verbales; evitar las agresiones físicas; no dar de lado a nadie.

En nuestro programa trabajaremos aquellas habilidades que hemos considerado más idóneas mediante sesiones de Educación Física en unidades didácticas, estas son; las habilidades básicas de interacción social, las habilidades relacionadas con los sentimientos y habilidades relacionadas con la solución de conflictos.

3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las inquietudes de la profesora por mejorar su práctica educativa, así como su preocupación por resolver los problemas cotidianos de falta de respeto entre el alumnado, escasa responsabilidad y falta de autoestima, le ha llevado a planificar y aplicar un *programa de intervención socio-motriz* basado en la Expresión Corporal.

Tras la aplicación de este programa de intervención socio-motriz, en el que se toma como base la expresión a través del cuerpo y el movimiento, se espera mejoren los aspectos relacionales del alumnado con un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercutirá en la mejora de la convivencia en el aula.

3.2. CONTEXTO

El entorno donde se ha desarrollado la investigación ha sido la Comarca de los Montes Orientales, zona de Guadix (Granada) y los participantes han sido 24 niños y niñas entre 9 y 12 años, que han recibido dos horas de clase semanales en el primer tiempo pedagógico, durante 8 meses. Al grupo de 9-10 años denominaremos Grupo de 4º y a los niños y niñas de 11 y 12 años los denominaremos Grupo de 5º.

3.3. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendemos conseguir con la aplicación del programa de intervención son los siguientes:

| OBJETIVOS GENERALES |
|--|
| A. ANALIZAR LAS POSIBILIDADES QUE PUEDE TENER EL PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL QUE HEMOS ELABORADO, SOBRE EL APRENDIZAJE Y MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES, ASÍ COMO EN LA ADQUISICIÓN DE HÁBITOS, ACTITUDES Y VALORES POSITIVOS EN ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. |
| B. COMPROBAR LA INCIDENCIA QUE PUEDE TENER SOBRE LA CONDUCTA PSICOSOCIAL DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE CURSO Y 5º DE EDUCACIÓN PRIMARIA UN PROGRAMA DE AULA QUE TOMA COMO ELEMENTO DE PARTIDA LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS VALORES EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA. |
| C. PROPORCIONAR UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA QUE PUEDA REPETIRSE POR OTROS PROFESIONALES CUANDO SUS NECESIDADES LO DEMANDEN. |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS |

1. Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.
2. Conocer cuales son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales.
3. Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física y en concreto de expresión corporal, para tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación.
4. Mejorar la autoestima a través de la consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo
5. Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás
6. Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesores, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos)
7. Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás.
8. Estudiar la influencia del programa de intervención sobre las motivaciones del alumnado hacia la práctica de las actividades extraescolares relacionadas con los contenidos propios de la Expresión Corporal.

3.4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Llevaremos a cabo un programa de intervención específico del área de Educación Física, a través de la utilización de la Expresión Corporal, tanto como contenido, como instrumento de adquisición de aprendizaje. La Expresión Corporal proporciona la oportunidad de la enseñanza de las habilidades sociales; tales como el saludo, el iniciar una conversación, la sonrisa, expresar los sentimientos, aprender a resolver un conflicto... todas estas habilidades pueden aprenderse a través de los juegos de roles, juegos dramáticos, la danza... Queremos resaltar que consideramos la Expresión Corporal como pieza clave de nuestra investigación pues aporta un carácter novedoso y amplía el margen de posibilidades de aprendizaje por parte del alumnado de actitudes y valores.

Hay que destacar el carácter práctico y útil del programa de intervención al ser el causante y responsable, en mayor o menor medida de los cambios y modificaciones en las relaciones sociales de los niños y niñas participantes en la investigación.

El programa consta de ocho Unidades Didácticas, que han sido aplicadas entre los meses de Noviembre a Junio, con diferente temporalización, con una periodización de tres y cuatro sesiones de trabajo semanales, dependiendo de los meses y comenzado por la Unidad Didáctica "Nuestras reglas", con un planteamiento de objetivos y contenidos generales, para continuar con el desarrollo de siete

Unidades Didácticas de carácter más específico y así poder confluir en la consecución de los objetivos didácticos que nos hemos planteado. Las Unidades han sido:

- Unidad Didáctica: Nuestras reglas.
- Unidad Didáctica: ¿Cómo soy? Juegos de dramatización.
- Unidad Didáctica: La danza del saludo.
- Unidad Didáctica: Nice to meet you.
- Unidad Didáctica: Todos iguales, todos diferentes.
- Unidad Didáctica: Resolvemos nuestros problemas hablando. Juegos de roles.
- Unidad Didáctica: Mi cuerpo se expresa y se comunica emociones.
- Unidad Didáctica: Todos unidos por la danza.
- Mostramos un ejemplo de sesión de la unidad didáctica encantada de conocerte.

| |
|--|
| EJEMPLO: LA SESIÓN: 2 “SOMOS ACTORES Y ACTRICES” |
| CICLO: 2º y 3º NIVEL: 4º y 5º |
| ESTILOS DE ENSEÑANZA: Descubrimiento guiado |
| MATERIAL E INSTALACIONES: Se puede utilizar material de escenografía. Recinto cubierto |
| OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Desarrollar la habilidad social de iniciar una conversación. |
| CALENTAMIENTO: |
| Saludo:5´ En círculo todos nos saludamos juntando nuestras rodillas derechas |
| PARTE PRINCIPAL: |
| Actores y actrices:20´ Hoy nos convertiremos en actores y actrices de varias películas mudas, nos pondremos en grupos de tres o cuatro que la profesora elegirá, intentaré colocar a un líder que tenga buenas relaciones con los demás componentes de su grupo, sin que ellos lo noten. Les daré a cada grupo un argumento y ellos deberán inventarse el resto. La situación es el saludo. Ej: Un chico/a que llega a una oficina en busca de trabajo; varios chicos que van a recibir un premio de mano de los reyes de España y tienen que saludarlos; la subida al podium y la entrega de una medalla al ganar una carrera con su respectivo saludo; Un chico o chica pasota que entra en clase sin saludar y se sienta mal. Un chico/a que lleva mucho tiempo sin ver a un amigo y se encuentran por casualidad. Se encuentran varias personas, uno de raza china, un árabe, un ruso y cada uno saluda al otro atendiendo a su cultura. Representación de cada una de las películas: 15´. |

VUELTA A LA CALMA

Comentarios:5´

Hacer referencia a los distintos tipos de saludos que existen y formas de expresarlos. ¿Cuál le ha gustado más? ¿Cuál menos? ¿Quién ha tenido más dificultad a trabajar en el grupo? ¿Que habéis aprendido hoy? Aclaraciones de cómo es necesario saludar para empezar una conversación y para tener una buena educación.

3.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.5.1. El sociograma.

Hemos decidido utilizar el *sociograma* como herramienta de recogida de información, con la finalidad de explorar de manera sistemática, las preferencias, ideas, creencias y motivos desarrollados por el alumnado. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 291).

El sociograma es una técnica para determinar esas preferencias de los individuos respecto a diversos estímulos (personas), que forman parte de su medio. De hecho, una puntuación sociométrica constituye, en esencia, el número de veces que un individuo ha sido escogido por otros individuos, para llevar a cabo ciertos objetivos. El sociograma empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas, en un número de siete distribuidas en campos, con lo que intentamos conocer:

- las relaciones que existen entre los individuos, así como la intensidad de las mismas;
- el grado de cohesión del grupo;
- la posición de cada miembro en relación con los otros;
- la estructura informal del grupo y la existencia de subgrupos;
- el nivel de conflicto o rechazo entre los miembros del grupo;
- el grado de sociabilidad de los individuos en el grupo.

En el siguiente cuadro, representaremos las preguntas que se llevaron a cabo en los test sociométricos y al lado se determinara el factor que evalúa y su indicativo para que sea más clara su interpretación.

CUESTIONES SOCIOGRAMA

| CUESTIONES | FACTOR / INDICATIVO |
|---|---------------------|
| 1.- ¿A quién elegirías como compañero/a en las clases de E. F? | Liderazgo (sp) |
| 2.- ¿A quién no elegirías como compañero/a en las clases de E. F? | Rechazo (Sn) |

| | |
|---|---|
| 3.- ¿Quiénes crees que te elegirían a ti? | Afinidad positiva (Ap) Reciprocidad positiva (Rp) |
| 4.- ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti? | Afinidad negativa (An) Reciprocidad negativa (Rpn) |
| 5.- ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros/as? | Maltrato (Ma) |
| 6.- Señala la respuesta más adecuada por Orden de preferencia: Las agresiones suelen ser: Insultos o amenazas... Maltrato físico... Rechazo... Otras formas..... | Orden de agresión |
| 7.- Señala una sola respuesta con una cruz Con que frecuencia ocurren las agresiones Todos los días..... 1-2 veces por semana.... Rara vez..... Nunca..... | Frecuencia |
| 8.- ¿Crees que estas situaciones son graves? Poco o nada..... Regular..... Bastante..... Mucho... | Gravedad |

Cuadro1.- Preguntas incluidas en los Sociogramas

Para el análisis de los datos cuantitativos del Sociograma, las puntuaciones se obtienen a partir de tener en cuenta ciertas fórmulas, otorgándole una puntuación de 3 a la primera elección y de 2 a la segunda elección, según el número de repeticiones:

- Para determinar quién es el líder o líderes del grupo, la popularidad se utiliza la fórmula $(Sp/N-1)$ siendo Sp la suma de todas las repeticiones y N-1 la muestra menos uno.
- Para analizar quien es el rechazado o rechazados del grupo, el índice de antipatía, se utiliza la fórmula $(Sn/N-1)$. Siendo Sn el número de repeticiones de rechazo partido la muestra menos 1.
- La reciprocidad positiva (Rp) es la elección recíproca por parte de sujeto que elige, es decir los sujetos que se eligen mutuamente en las cuestiones de liderazgo, sumando las puntuaciones de las elecciones
- La afinidad (Afp) son todos aquellos sujetos que lo han elegido a él y al igual ocurre con la reciprocidad negativa y la afinidad negativa. En el caso del maltrato se analiza por el número y orden de elección y la agresión o gravedad por el número de repeticiones.
- Para el análisis de datos cualitativos, Grupo de Discusión y Diario de la Profesora, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.)

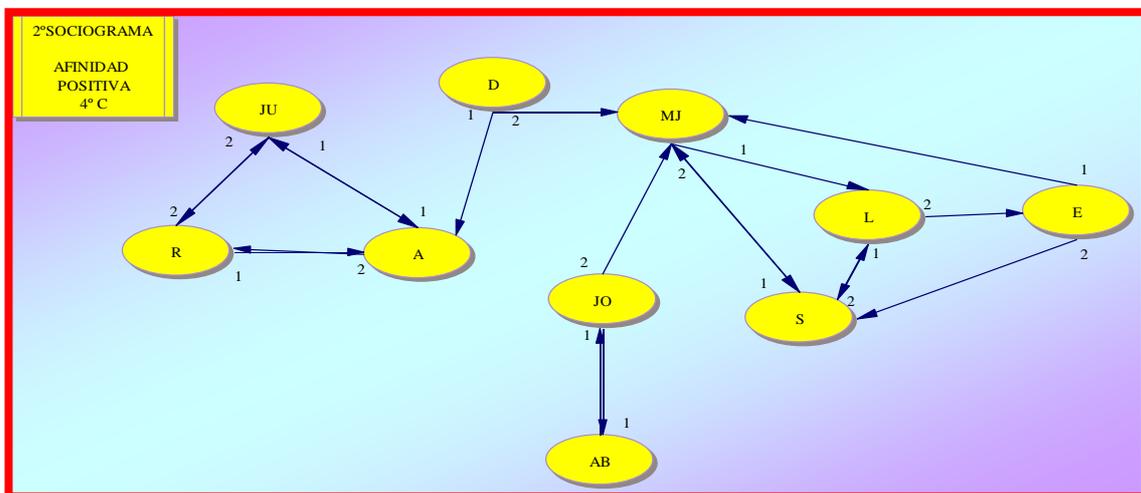
Seguidamente expondremos a modo de ejemplo de forma más detallada, el análisis del factor indicativo Afinidad Positiva, que determina las relaciones sociales positivas o de amistad, que se encuentran en los grupos.

3.5.2. Afinidad positiva.

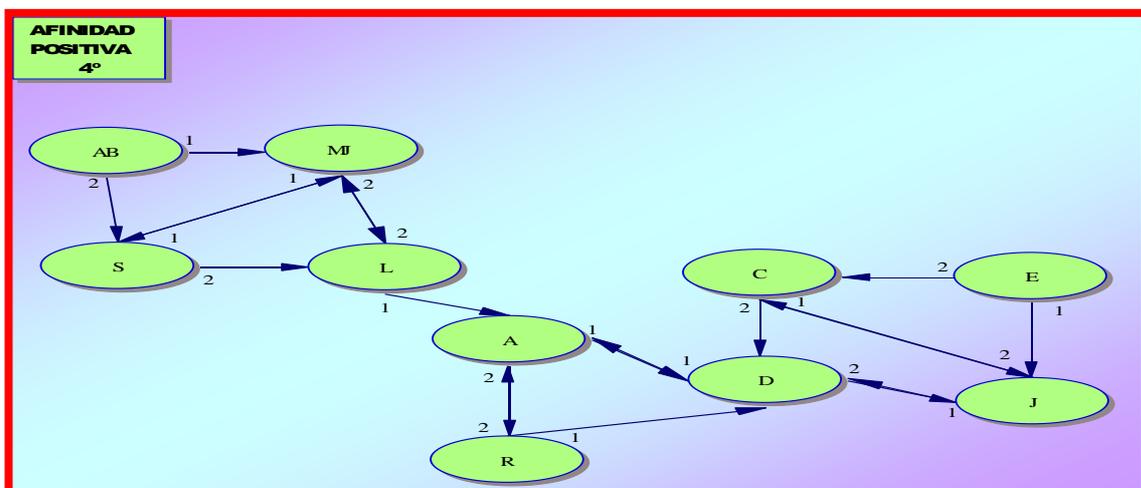
En el análisis de este factor indicativo tendremos en cuenta el valor de la amistad, tratada como una de las más comunes relaciones interpersonales, dicho valor se entiende como qué compañero/a crees que le gustaría jugar contigo, porque admires tu forma de ser, creas que le gusta estar contigo, porque le hagas reír, porque sea muy bueno y no le importaría acercarse a ti, ya que atiende en concreto a la pregunta ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?. Para el análisis de todos los ítems se elaboraron un diagrama de elecciones donde se pueden ver a cada alumno reflejado en los círculos y las flechas que salen de ellos, estas son las elecciones que ellos han realizado, en primer y segundo lugar a otros compañeros.

En este ítem podemos ver el diagrama de elecciones del test pasado antes, pretest, (diagrama amarillo) de llevar a cabo el programa y después (diagrama verde).

PRETEST



POSTEST



Hemos analizado las relaciones de amistad con anterioridad a la aplicación del programa y estas han sido las siguientes; la alumna con mayor afinidad positiva es MJ con una puntuación de 10 (la mayoría de los alumnos/as la han elegido a ella), le sigue A con 9 y S con 7. E y D son los únicos que tienen puntuación 0. Tras este diagrama se puede observar como levemente se relacionan los niños con las niñas viéndose claramente dos grupos diferenciados en el pretest (diagrama amarillo).

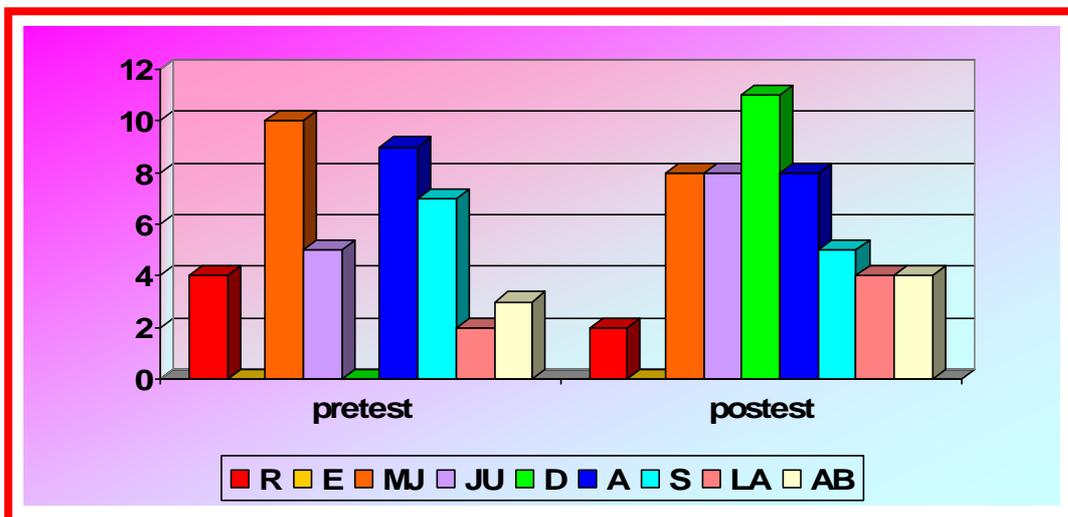
Tal y como se puede observar en el (diagrama verde) posttest hay numerosas flechas que van dirigidas hacia D y también a MJ, por lo tanto se deduce que estos alumnos/as han sido los más elegidos por su grupo, corroborando así los datos anteriores.

Con respecto al Postest a quien tiene mayor afinidad positiva y se relaciona mejor con el grupo 4º P es D con una puntuación de 11, le sigue tres compañeros/as con igual puntuación, MJ, J y A con una puntuación de 8; S con 5 ; C y L con 4; R con 2 y el resto con 0.

➤ RESUMEN AFINIDAD POSITIVA

Como resumen a la afinidad positiva en el grupo 4ºP, que se ha observado un evidente cambio radical de D, de no tener afinidad positiva a ser el líder el resto del grupo aumenta sus puntuaciones de una forma proporcional tal y como se puede ver reflejado en este gráfico.

AFINIDAD POSITIVA (Grupo 4ºP)



4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

CONCLUSIONES DEL SOCIOGRAMA

- 1) El liderazgo ha variado de estar más centralizado en el pretest a estar más compartido entre los compañeros/as en el postest.
- 2) El rechazo en general disminuye en el postest a lo que establecía el pretest.
- 3) Existe un aumento y disminución en afinidad positiva de manera equitativa de la mitad los compañeros/as.
- 4) Aumentan las relaciones recíprocas positivas.
- 5) En el postest disminuye las cotas de afinidad negativa en el grupo.
- 6) Las relaciones recíprocas negativas dejan de existir prácticamente en el postest.
- 7) En el maltrato el aumento y la disminución de las puntuaciones es equitativo, aunque sí es destacable que se reduce la cota máxima del maltrato siendo esta menor.
- 8) En el orden de agresión los únicos cambios que se aprecian son el aumento de los otros como opción de agresión y la extinción de la puntuación del maltrato.
- 9) Las agresiones aumentan en frecuencia en el postest, quizás porque reconocen más aspectos violentos que antes no daban importancia.
- 10) La gravedad disminuye en el postest por lo que concluimos que pueden que los alumnos/as cometan actos de menor gravedad.

5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Las conclusiones finales de nuestra investigación las hemos centrado en la consecución de uno de los objetivos que hemos considerado más importante:

- Objetivo relacionado con el aprendizaje de habilidades sociales “Conocer cuáles son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales y de la Expresión Corporal”:

Contrastando todos los resultados en la investigación, hemos elegido el análisis de la respuesta al postest sociométrico de Junio casi todo el alumnado coincidía en sus elecciones, por lo que se pudo deducir que alumnos/as eran los más conflictivos; también se indagó sobre qué tipo de agresiones eran las más frecuentes en el aula, dependiendo de su criterio en cuanto a la gravedad y la frecuencia con que ocurrían dichos episodios en la clase. Los resultados de dicha ordenación fue establecida de la siguiente forma: el insulto verbal en primer lugar, seguido del rechazo y por último el maltrato (fundamentalmente físico).

- Resumiendo podemos decir que el insulto era el primer agente de conflicto; el insultar y ser ridiculizado en público o que las expectativas de nuestro rol cambien por ciertos comentarios, es de las primeras causa de donde se

derivaban las agresiones físicas, que en la mayoría de las ocasiones surgían de situaciones cotidianas en el aula.

- Otro motivo de conflicto eran las relaciones entre diferentes géneros, sobre todo para aquellos niños que se relacionaban con niñas, pero a lo largo del programa se ha ido avanzando en gran medida hacia las relaciones mixtas, de tal forma que este hecho ya no ha creado controversia.
- Ser ridiculizado en público por ser diferente y no atender a la norma o canon establecido de belleza, así como el dar excesiva importancia al cuerpo, era otra causa de discusión entre el alumnado, pero tras el aprendizaje de habilidades sociales, el fomento de la autoestima y el respeto preciso para asumir las diferencias individuales por parte de unos y otros, se ha conseguido evadir los abusos verbales por parte de ciertos alumnos.
- El alumnado rechazado por el grupo ha ido disminuyendo y han ido aumentando las relaciones de amistad entre ambos grupos.
- El programa de intervención de Expresión Corporal ha colaborado de manera eficaz en la eliminación de complejos, inhibiciones y timideces que el alumnado mostraba en las primeras actividades colectivas del curso, lo que ha significado un aumento de sus niveles de autoconcepto y autoestima.
- El alumnado ha comenzado a darse cuenta de lo que no sirve de nada aprender muchas cosas, si lo principal que es respetarse y aceptarse a uno mismo para aprender a respetar a los demás, no se ha interiorizado. Y es que en educación no hay formulas mágicas, nada sucede al azar, sino que los progresos y las mejoras en el alumnado es fruto del trabajo programado y sistematizado, así como proporcionar buenos modelos a imitar.
- Han aprendido habilidades sociales para resolver conflictos, tales como el diálogo, el mostrar respeto, pedir perdón cuando se han equivocado y en caso de necesitar ayuda acudir a un adulto como mediador, han sido algunas de las múltiples habilidades adquiridas por el alumnado.
- El alumnado ha aprendido que la amistad es un compartir afectos, un sentimiento que anima a darse y a dar, a recibir y a comprender al otro, no por pura simpatía, sino por el conocimiento que se fomenta con el trato.
- A través de la relación con los demás, de las tareas comunes compartidas, el alumnado ha aprendido a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.
- Se ha producido un cambio sustancial en la conducta del alumnado en cuanto a la aceptación de los compañeros menos hábiles para formar equipos, aceptan a los compañeros que les toque, sin tener que buscar a su grupo de amigos.
- La cohesión del grupo, así como su total integración de todas y todos los miembros del grupo y su aceptación sin ningún tipo de discriminación, ha sido otro de los objetivos que nos habíamos planteado alcanzar con la aplicación del programa de intervención y que se ha conseguido a tenor de las evidencias cualitativas y cuantitativas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez (1999). *Programa de habilidades sociales 1 y 2*. Archidona (Málaga):Ediciones Aljibe.
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. New York: Penguin Books.
- Arnold, J. (ed.) (1999) *.Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolivar Botia, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.
- Collado Fernández, D.(2005). *Transmisión y Adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos/as de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Fronzizi, Risieri (1977). *¿Qué son los valores?* México: DCC
- Caballo, V. (1999) *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid. Siglo XXI.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basada o en el juego motor en Primero de la E.S.O*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. Y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Folkins, C.H. (1981). Effets of physical training on mood. *Journal of Clinical Psychology*, n. 32, p. 385-388.
- Fox. K. y BIDDLEY, S. (1988). *The child's perspective in physical education. Part 2: Children's participation motives*. The British journal of physical education, 19 (2), pp.79-82.
- Furnham, A. (1992). *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo*. Madrid:Pirámide.
- Goldstein, A. P. y col.(1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca
- Hellison, D.(1978). *Beyond Balls and Bats:Alienated (and other)youth in the gym*. Wahington, D.C: AAHPER.
- Marín Ibáñez, R. (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Marín regalado, m.n y otros. (2006). *¿Hoy que toca?. Programación para el 2º Ciclo de Educación Física*: Grupo editorial universitario.
- Organización Mundial de la Salud (1996). Documento «*Iniciativa Mundial de Salud Escolar*».
- Lazarus, R. S. (1966) *Behavioural therapy and beyond*. New York: McGraw-Hill
- Martínez, M.; Buxarrais, M. R. y Esteban Bara, F. (2002) *La Universidad como espacio de aprendizaje ético*: Campus-oei

Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez- Roca.

Monjas, M. I. y de la Paz González, B. (1998). *Habilidades sociales en el currículo*. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.

Monjas M. I. y De la Paz González, B. (1993); *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PHEIS)*. Madrid: CEPE. (4ª edición).

Posada Ramos, J. M.; Jiménez Viñuela, M.A. y Rodríguez Díaz, F. (2006) *Competencia social y habilidades sociales: adaptación e intervención desde el ámbito escolar*. Revista Electrónica Ábaco. 21/22

Proyecto Escuelas Hermanadas (2003) Lincoln (Argentina). www.ciudadlincoln.com.ar.

Rodríguez, A. Y Morera, D. (2001). *El Sociograma. El estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Taylor, S. J. Y Bogadan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tierno Jiménez, B. (1998). *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid: Ediciones Temas de hoy.

Torres Guerreros, J. (2002). *La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal*. En Actas II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Pp.17-38. Dos Hermanas (Sevilla)

Torres Guerrero, J. (2005). *Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna*. En Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Pp. Valencia.

Turner, J. C. (1982). *Towards a cognitive redefinition of the social group*. en San

Vallés Arándiga Antonio, y Vallés Tortosa Consol (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.

Vallés Arándiga Antonio (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos*. Madrid: Método EOS.

Vergara, D. (1995). *La educación física en la escuela*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Navegraf.

Vizcarra, M. T. (2004). Serie Tesis Doctorales *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Universidad del País Vasco.

Zarco, J (1992) *.Desarrollo infantil y Educación Física*. Granada: Aljibe.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanford University Press.

Briones,R.(2001).*Jornadas Educativas por la convivencia desde la perspectiva de la diversidad*. Mesa Redonda Análisis de la situación, causa de los conflictos Granada 18 y 19 de mayo. (Inédita).

Collado Fernández, D. (2005). Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria. *Tesis Doctoral. Universidad de Granada.*

Latorre Beltrán, A. y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa.* Barcelona: Experiencia.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

5.- AGRADECIMIENTOS

Agradezco la ayuda prestada al Dr. Juan Torres Guerrero, sin él esta investigación no hubiera sido posible, también nos gustaría agradecer su colaboración al grupo de investigación al cual pertenezco, Hum 727, así como al centro, a su director y a todas las personas implicadas por permitir este estudio.

Fecha de recepción: 12/02/2012
Fecha de aceptación: 22/02/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

NUEVOS RETOS EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Josefa Ramos Fernández

Profesora de Educación Física en un Instituto de Educación Secundaria. España.
jramfer8@gmail.com.

M^a Jesús Cuéllar Moreno

Profesora Titular de la Universidad de La Laguna. España
mcuellar@ull.es

Francisco Jiménez Jiménez

Profesora Titular de la Universidad de La Laguna. España
fjmenez@ull.es

RESUMEN

La tendencia actual en la práctica de la Educación Física es hacia modelos de enseñanza participativos considerando todas las dimensiones de la persona (física, motriz, expresiva, cognitiva, social). Este enfoque ha variado ya que tradicionalmente se atendía principalmente a la eficacia y rendimiento en el movimiento. Consideramos que este cambio en la forma de entender la práctica docente favorece el desarrollo del contenido de Expresión Corporal. Sin embargo, se ha de procurar que este desarrollo no se convierta en una simple reproducción de manifestaciones socioculturales de la motricidad, sino que se atienda al valor educativo que realmente tiene para el desarrollo de las capacidades humanas desde la dimensión expresiva de la conducta motriz.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal, Educación Física, didáctica.

1. INTRODUCCIÓN.

La Educación Física es la disciplina encargada de propiciar el desarrollo de las conductas motrices del alumnado en el sistema educativo, siendo esta la característica fundamental que la diferencia del resto de materias. Aparece en el currículo normativo de las enseñanzas obligatorias y atiende a la educación de la corporeidad y motricidad de todo el alumnado en estas etapas. Para alcanzar este propósito la Educación Física se sirve de diferentes contenidos: juegos, deportes, expresión corporal, condición física, actividades en el medio natural.

López, Monjas y Pérez (2003) consideran dos grandes formas de entender y practicar la Educación Física: orientada al rendimiento (racionalidad técnica) y orientada a la educación y la participación (racionalidad práctica). Distinguen una tercera perspectiva, la racionalidad crítica, pero consideran que comparte más puntos en común que diferencias con la racionalidad práctica y la tratan como evolución y complemento de la misma.

Tradicionalmente en Educación Física se han tratado los aspectos físicos del movimiento (capacidades físicas básicas, capacidades motrices, capacidades coordinativas y habilidades básicas) sin atender a la persona que lo realizaba sino, tan sólo, a la eficacia y rendimiento en el movimiento ejecutado (racionalidad técnica). La tendencia actual es hacia modelos de enseñanza más participativos considerando todas las dimensiones de la persona (física, motriz, expresiva, cognitiva, social) integrados en la realidad corporal y desde cualquier posibilidad de movimiento (racionalidad práctica).

En los últimos años ha comenzado una reforma del sistema educativo español, regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)(BOE, 4 de mayo de 2006). Entre los cambios más relevantes con respecto a los modelos curriculares anteriores podemos destacar: la aparición de las competencias básicas y el carácter integrador de los contenidos en las diferentes materias.

Hay que destacar que la inclusión de las competencias básicas como elemento innovador supone un reto para el profesorado, pues el enfoque didáctico debería adaptarse a las nuevas exigencias. Blázquez y Sebastiani (2009) consideran que el nuevo enfoque supondrá un cambio paradigmático, el modelo de racionalidad técnica basada en el logro de objetivos y contenidos dará paso al desarrollo de las competencias humanas del alumnado, desde un punto de vista holístico.

“Un enfoque holístico, en definitiva, centrado en el sujeto visto en su globalidad, que deja obsoletos los modelos formativos sustentados en concepciones reduccionistas del desarrollo humano” (Blázquez y Sebastiani, 2009:16).

La Expresión Corporal es un contenido que aparece en los diseños curriculares de la disciplina obligatoria de Educación Física con unas características propias (concepción integral del alumnado, protagonismo del alumnado, atención al proceso de aprendizaje mediante la participación, experimentación, la búsqueda, el descubrimiento, la reflexión...) que la enmarcan en la racionalidad

práctica. La especificidad del contenido con respecto al resto de contenidos impartidos en Educación Física es que atiende a la intención expresiva-comunicativa-creativa-artística/estética corporal del alumnado. Es impensable disociar estos aspectos de la integridad de la persona como ser único y no fragmentado en diferentes dimensiones.

Las dimensiones donde se sustentan los contenidos de Expresión Corporal, expresividad, comunicación y creatividad, facilitan el desarrollo competencial ya que comparten aspectos comunes para la elaboración y el diseño de tareas, desde el punto de los docentes, y para la resolución de las mismas, desde el punto de vista de los discentes. Además, los conocimientos adquiridos no sólo tienen sentido en la educación formal sino que se transfieren a todos los ámbitos de la vida.

Para los docentes de Educación Física el desarrollo de la Expresión Corporal supuso problemas cuando se incluyó este contenido en los currículos (Quintana, 1997). No sólo por la novedad del contenido en sí mismo (delimitación de concepto, escasa formación...) sino por la forma de desarrollarlo. Las características de la Expresión Corporal rompían con una concepción tradicional de la Educación Física vinculada al paradigma de rendimiento. Montávez (2011) en un estudio en el que analiza la Expresión Corporal en la ciudad de Córdoba, considera que en este ámbito, la vivencia es fundamental y la metodología es más compleja, siendo por ello, por lo que presenta más dificultad en que el profesorado puede llevarla a cabo con unos estándares de calidad.

En el desarrollo de los contenidos de Expresión Corporal el alumnado toma protagonismo en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, según señalan diversos autores (Montávez y Zea, 1998; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Cachadiña, Rodríguez y Ruano, 2006; Romero, 2008; Cuéllar, 2008). Por ello, consideramos que el contenido ha estado más vinculado al enfoque de racionalidad práctica.

La implantación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)(BOE, 4 de octubre de 1990), motivó una serie de innovaciones hacia modelos más participativos en la Educación Física. Pese a todo, el contenido de Expresión Corporal sigue conservando algunos lastres en su desarrollo.

“El deporte o la expresión corporal son actividades humanas tan complejas e intervienen en ellas tanto factores que pueden tener un valor educativo, o bien responder a valores contrarios, en función de cómo sean vividas por el practicante. La intervención del profesor o profesora será la que oriente dichas vivencias” (Lleixá, 2003:30).

Algunos docentes encuentran dificultad en el desarrollo del contenido de Expresión Corporal en la disciplina de Educación Física (Archilla y Pérez, 2003; Montero, 2008) puede que no sea tanto por la escasa familiarización que tenga con el mismo sino por la dificultad en la práctica de modelos didácticos orientados hacia una mayor participación del alumnado en las sesiones.

2. EL CONTENIDO DE EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Actualmente el contenido de Expresión Corporal aparece en los diseños curriculares de la disciplina educativa obligatoria de Educación Física en las diferentes enseñanzas. Los docentes programan e imparten estos contenidos pero no existe unidad en el tratamiento didáctico que se le da. Los conocimientos a transmitir por medio de la Expresión Corporal dependerán de la interpretación que haga el profesorado, departamento y/o centro de este contenido en la Educación Física.

El profesorado debe contemplar los aspectos no sólo físicos sino también expresivos en las tareas que plantee a su alumnado. Ahora bien, la intencionalidad de incidir en los factores expresivos se enmarca dentro del contenido de Expresión Corporal. La forma de realizarlo sería atendiendo únicamente a los aspectos expresivos o como unidad de las diferentes capacidades del movimiento (física, cognitiva, expresiva y de movimiento).

Las conductas motrices tienen un componente motor (relacionado con la acción motriz que se realiza) y un componente cognitivo (relacionado con la significación que se le dé a las mismas). El docente en Educación Física es el responsable de ofrecer un campo diversificado en las orientaciones de las acciones motrices que plantea por lo que es necesario que la estructuración de las mismas este unificada y sea coherente. Pero la acción motriz sin implicar el aspecto cognitivo del ejecutante se reduce sólo a movimiento que no es el objeto de estudio de la disciplina de Educación Física. Con la intención del desarrollo de la persona desde las conductas motrices el profesorado plantea unas propuestas que generan desde el aspecto cognitivo una respuesta motora cargada de significado por parte del alumnado.

Diversos autores analizan esta circunstancia en Expresión Corporal (Motos y García, 1990; Learreta, Sierra y Ruano, 2005) distinguiendo los elementos o niveles reseñados en cualquier acto expresivo: el elemento expresivo (acción manifestada y observable) y el elemento cognitivo (actividad no visible referida pensamiento, sentimiento...). La Educación Física y la Expresión Corporal han recorrido caminos diferentes, pero ante la coincidencia de contenidos a transmitir han tenido que confluír en el tiempo. La disciplina atiende a la corporeidad y la motricidad del alumnado de forma general y el contenido particulariza en los aspectos expresivos.

En Educación Física esta presencia de los componentes expresivos no es exclusiva del contenido de Expresión Corporal sino que aparecen en el resto de contenidos que se desarrollan en la materia, pudiéndose tratar con un enfoque sistémico de la disciplina. De todas formas, esta atención de la expresividad ha comenzado por el desarrollo específico del contenido de Expresión Corporal que analizamos a continuación.

Learreta (2004) distingue dos modelos como forma de interpretar la Expresión Corporal dentro de la Educación Física. Estas son:

- La utilización de la Expresión Corporal como medio para el desarrollo de las capacidades humanas generales a través de la motricidad de cada persona.

- La utilización de la Expresión Corporal como un fin, de tal manera que la dimensión motriz tenga una clara orientación artística. Se busca la mejor ejecución de movimientos que surgen a partir de técnicas derivadas de las artes escénicas.

Después de analizar exhaustivamente los contenidos de la Expresión Corporal, Learreta, Sierra y Ruano (2005), distinguen tres dimensiones humanas donde se sustentan los contenidos de Expresión Corporal. Esta propuesta de contenidos se centra en los conocimientos a transmitir desde la conducta motriz para desarrollar unas capacidades determinadas (primer grupo) y no en la orientación artística o producción final (segundo grupo). El aspecto procedimental predomina en toda la propuesta de contenidos.

“Los conocimientos se adquieren a partir de la vivencia personal y desde allí es fácil adquirir conceptos y asumir determinadas actitudes” (Learreta, Sierra y Ruano, 2005:78).

Compartimos la idea de esta propuesta de no buscar como finalidad artística el desarrollo de la dimensión expresiva del movimiento pero sí tener en cuenta como valoración actitudinal y cultural las diferentes manifestaciones artísticas donde el cuerpo y su movimiento son protagonistas (danza, teatro, bailes tradicionales...). Por tanto, estas técnicas y prácticas tradicionales en Expresión Corporal constituirán unas herramientas extraordinarias para el desarrollo de estos contenidos, aunque no serán contenidos en sí mismos.

El grupo de investigación “Expresión Corporal y movimiento creativo” (Sánchez, Coterón, Padilla, Llopis y Montávez, 2008) distinguen cuatro elementos fundamentales en la dimensión expresiva de la conducta motriz señalados en la tabla I.

Tabla I: Los elementos fundamentales de la Dimensión Expresiva del Movimiento. Grupo de investigación “Expresión Corporal y movimiento creativo” (2008:21)

| | |
|--------------|---|
| Expresividad | Toma de conciencia y manifestación del mundo interno. Exteriorización de ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones. |
| Comunicación | Proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal. |
| Creación | Procesos de construcción basados en el pensamiento asociativo y divergente. Todos ellos enfocados al logro de resultados originales y elaborados. |
| Estética | Materialización del proceso creativo colectivo a través de un producto con rasgos reconocibles de equilibrio, composición y armonía. |

El aspecto escénico, estético o artístico se mantiene dentro de la Expresión Corporal en la disciplina de la Educación Física. Este aspecto adquiere más relevancia en la educación informal tanto desde la conducta motriz del alumnado mediante representaciones corporales con diferentes técnicas (participantes en fiestas o eventos con público ajeno al grupo creador) como de observadores de las manifestaciones corporales que se producen en la sociedad (espectadores de

diferentes montajes o producciones). Desde la educación formal se plantean propuestas como proyecto o como resultado del proceso creativo, además en la formación de espectadores críticos.

En las propuestas curriculares con fundamento praxiológico, la enseñanza se plantea por “dominios de acción” (problemas motores con características similares a las que el alumnado se tiene que enfrentar). Uno de estos dominios es el de acciones con intenciones artísticas y expresivas, que suelen tener una relación estrecha con el ritmo y se prestan mucho a la organización de proyectos de acción colectiva para representarlos ante un público. El resto de dominios buscan otro tipo de finalidades pero el componente expresivo en la motricidad está presente en cada uno de ellos. Por ejemplo en las acciones sociomotoras, el aspecto comunicativo de los participantes.

Hemos estructurado el contenido de la Expresión Corporal en la Educación Física. Para ello, se ha tenido en cuenta los propósitos y características que comparte el contenido expresivo con la Educación Física, según queda reflejado en la Tabla II.

Tabla II. Estructuración del contenido de la Expresión Corporal en la Educación Física

| Educación Física | Expresión Corporal |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Potencia el desarrollo de las capacidades del alumnado mediante su conducta motriz. | <ul style="list-style-type: none"> • Potencia el desarrollo de las siguientes capacidades mediante la conducta motriz: <ul style="list-style-type: none"> ○ Expresiva ○ Comunicativa ○ Creativa |
| <ul style="list-style-type: none"> • Transmite conocimientos del entorno sociocultural relacionado con manifestaciones de la motricidad | <ul style="list-style-type: none"> • Transmite conocimientos de diversas manifestaciones de la motricidad humana del ámbito artístico/ estético: <ul style="list-style-type: none"> ○ Representaciones como participantes ○ Espectadores /consumidores. |

La estructuración de los contenidos y la justificación dentro de la Educación Física se hace necesaria para que no se convierta este contenido en simple reproductor de manifestaciones socioculturales de la motricidad, sino que se le dé el valor educativo que realmente tiene para el desarrollo de las capacidades humanas por medio de las conductas motrices.

Hasta ahora, mayoritariamente, la Expresión Corporal ha sido desarrollada en Educación Física como unidad de contenido. En la LOE, los contenidos se contemplan de forma integrada y no se desglosan por tipología (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Ahora bien, la integración de contenidos también se puede entender como relación entre los diferentes contenidos de la Educación Física, este sería un enfoque sistémico de la disciplina, ya que como hemos señalado la expresión está presente en cada contenido.

3. CONCLUSIÓN.

En la actualidad se reconoce la importancia del contenido de Expresión Corporal para la formación del profesorado en Educación Física. En los currículos de las enseñanzas se contempla como materia curricular obligatoria para la totalidad del alumnado (primaria, secundaria y bachillerato). La normalización de la Expresión Corporal en la disciplina de Educación Física ha estado influenciada por diferentes factores desde la inclusión del contenido en los currículos hasta el modelo que se desarrolla en la práctica.

La inclusión del contenido de Expresión Corporal en los currículos de Educación Física es una realidad, pero son numerosos los autores que señalan que ante el caos inicial a la implantación de estos contenidos se está llegando a una estructuración del corpus teórico de esta disciplina. Esta delimitación del campo se ha visto favorecida por la investigación universitaria y la realización de distintas actuaciones: formación de asociaciones, seminarios y grupos de investigación; realización de tesis doctorales; difusión de las experiencias o estudios realizados mediante: organización de encuentros, congresos, publicaciones...

Como vemos el componente dinámico se ha producido tanto en el contenido de Expresión Corporal (nuevas investigaciones, estudios, experiencias...) como en la disciplina de Educación Física (hacia modelos más participativos que concuerdan con la práctica educativa de los contenidos expresivos).

Por otra parte, el modelo por competencias motiva una nueva estructuración del proceso de enseñanza- aprendizaje pero es necesario tener una concepción clara del contenido y de los modelos utilizados para poderlo aplicar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Archilla, M.T. y Pérez, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en E.F. En Sánchez, G. et al. (coord.). *Expresión, Creatividad y movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 333-338). Salamanca: Amarú.

Blázquez, D. y Sebastiani, E. (edit.) (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Zaragoza: Inde.

Cachadiña, M.P.; Rodríguez, J.J. y Ruano, K. (2006). *Expresión corporal en clase de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Cuéllar, M.J. (2008). Fundamentos metodológicos para la expresión y comunicación corporal. En Cuéllar M.J. y Francos, M.C. (coord.). *Expresión y Comunicación Corporal para la Educación, Recreación y Calidad de Vida* (pp. 31-47). Sevilla: Wanceulen.

Learreta, B. (2004). Los paradigmas educativos como punto de partida para la comprensión de la Expresión Corporal. *Kronos: la revista científica de actividad física y deporte*, nº 5. Enero/Junio 2004, artículo 35. Consultado el 12 de agosto de 2010 desde <http://www.revistakronos.com/kronos/index.php?articulo=35>

Learreta, B.; Sierra M.A. y Ruano K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4 abril de 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación (BOE 4 mayo 2006).

Lleixá, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Horsori.

López, V.M.; Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.

Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-crea y Educa.

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 realidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba.

Montero, A. (2008). *La práctica docente a debate. Inclusión de la Expresión Corporal en la programación anual del docente: preferencias personales y falta de formación profesional frente al deber legal*. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, nº 126- Año 13. Consultado el 5 de febrero de 2011 desde <http://www.efdeportes.com>

Motos, T. y García L. (1990). *Expresión Corporal*. Madrid: Alambra.

Quintana, A. (1997). *Ritmo y Educación Física de la condición física a la expresión corporal*. Madrid: Gymnos.

Romero, M.R. (2008). *¿Quo Vadis Expresión Corporal?* En Sánchez, G. et al. (coord.) *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 105- 116). Salamanca: Amarú.

Sánchez, G.; Coterón, J.; Padilla, C; Llopis, A. y Montávez, M. (2008). *La expresión corporal en el marco de la EEES. Un proyecto de consolidación*. En Sánchez, G. et al. (coord.) *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 17- 27). Salamanca: Amarú.

Fecha de recepción: 22/2/2012

Fecha de aceptación: 28/2/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LOS TALLERES DE EXPRESIÓN CORPORAL. TALLERES DE VIDA

Dr. Antonio J. Cardona Linares

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el deporte
Profesor de Educación Física en Enseñanzas Medias
Miembro de Artexpresa. España.
Email: acardona1969@hotmail.com
web: <http://artexpresa.com/>

RESUMEN

Este artículo pretende recordar en primera persona como determinados talleres de Expresión Corporal iban cambiando mi vida. La poesía y la poética de esos encuentros iban abriendo en mi un mundo fascinante de expresión, comunicación y creatividad. El arte se hacía presente. Junto con la magia de verdaderos profesionales que se convirtieron en maestros de vida. Estas letras abrazan nuevamente la metamorfosis que la Expresión Corporal hizo en mi vida.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal, talleres, danza, cuerpo,

Fecha de recepción: 19/2/2012

Fecha de aceptación: 29/2/2012

Este artículo pretende recordar, de una forma poética, los talleres de Expresión Corporal que influyeron en mi vida e hicieron que fuera conociendo este trabajo y a la postre me conociera más a mí.

El Cuerpo Jugado & Cómo crear tu propia Danza (Susana Sachetti-Julio 1995)

*“Vuelve otra vez y tómame,
amada sensación retorna y tómame.
Cuando la memoria del cuerpo se despierta,
y un antiguo deseo atraviesa la sangre.
Cuando los labios y la piel recuerdan,
cuando las manos sienten que aún te tocan.
Vuelve otra vez y tómame en la noche,
cuando los labios y la piel recuerdan...”*

KAVAFIS

“Mi deseo es que te permitas la experiencia del juego, el descubrimiento de todo lo anteriormente expuesto. Que seas capaz de encontrar tu autenticidad y la de tu movimiento. Conectar con vuestro cuerpo en el movimiento, con vuestras emociones y sentimientos.

Deja que el movimiento salga desde dentro. Respeta tu quietud, tu silencio. No actúes por reflejo, ni por deber, ni por quedar bien con nadie. Siente tu cuerpo, siente ese pequeño movimiento y déjalo fluir, crecerá y te transformará, a ti, a tu espacio y a los demás. Ten confianza, no te censes, no te juzgues, deja esos fantasmas fuera. EMOCIÓNATE. SONRÍE. RÍETE.

Contamos con el miedo que da la libertad, con el temor de conocerse a sí mismo, pretendiendo no poder hacerlo y esperar lograrlo por sorpresa o por rutina.

Somos movimiento y cambio. Despojémonos de nuestros viejos trajes de calle, asomando la nariz para ver qué hay piel adentro. Si nos permitimos ese gesto hallaremos tesoros tales como el conocimiento maravilloso del poder ilimitado de lo que realmente SOMOS.”

Y ¿qué somos?...

Correr, saltar, girar... Más rápido, más fuerte, más resistente. Más y más. Todo eso se hizo inocuo, inacabado incluso desapareció cuando descubrí el mundo de la Expresión Corporal. Los **espacios** se transformaron, los **tiempos** desaparecieron. El **cuerpo no era mi cuerpo**. Me veía **comunicándome**. Con el otro, con los otros, con los objetos. El papel se hizo una casa y un caramelo era yo. **Creaba**. Líneas, curvas. Pequeño y grande. Tanta necesidad de emocionarme, de sentir. Algo cambió dentro mí. Y ese **desorden**, esa agitación me llevaría al inicio de camino.

Expresión Corporal: EL Tema Centralizador (Mayi Chambeaud-Julio 1997)

"Había una vez un cuello que siempre llegaba tarde a todos los sitios y que quería llegar puntual. Pero no podía porque era perezoso, pero gracias a la columna vertebral se dio cuenta que formaba parte del todo y siempre llegó puntual."

El movimiento fluye del grupo. No hay ejercicios, sólo una voz poderosa que te estimula a la sensación, que te invita a parajes nuevos, desconocidos. Me enraízo en la tierra, el movimiento se hace milimétrico. Gozo con ello. Escribo un cuento. Entro en un sueño despierto. Mis manos son serpientes. Observo. La tierra me acoge y me da su energía. Soy agua, fuego y aire. El flamenco resuena mientras dos novios disfrazados se casan. Canto con el grupo: "ayer encontré la flor que tú me diste..." Mi cadera se desencaja sin querer. Sensualidad. Me divierto. Descubro infinitas posibilidades en los espacios. Sigo caminando.

Juegos coreográficos con niños_(Mayi Chambeaud-julio 1998)

...a crear sus propios puentes.

El pie derecho aquí. El pie acá.

Busquen al gato y al ratón.

La Percepción Sensorial nos señala que algo Existe.

El Pensamiento nos dice lo que Es.

El Sentimiento nos dice si es Agradable o Desagradable.

La Intuición nos dice de donde Viene y hacia donde Va.

...Aunque nadie justifique el desvarío, atrévete.

Aunque ya no se use la poesía, vívela.

Si por ser tú un poco menos, alguien es más, avanza.

Plantéate a ser tú.

Tú, la mujer-el hombre común e ignorada/o

Que no por serlo deja de estar vivo.

Decídete y atrévete.

NENE D'INZEO

Soy una madre en la fiesta final de curso. Tropezco con el tacón. Bailo con mi hijo. Soy la cabeza de un dragón. Disfruto con el grupo. Sigo creando.

TRIBUS (Mayi Chambeaud-Diciembre 1998)

“El éxtasis es mi placer un estado natural de puro ser. El éxtasis es mi experiencia de Dios. Nací para moverme, para mover mi corazón. El movimiento es mi remedio. Pero un cuerpo sin alma no tiene ritmo”.

Me voy a una Iglesia me siento feliz y vulnerable pero poderoso a la vez. En la soledad de mi destino, en la incomprensión de mis pares recuerdo que he sido Chaman de una tribu. Guerrero. He visto a mujeres reflejar su belleza en los lagos, con la luna llena. He sentido su sabiduría. He sido Dolmen. Lo sagrado, lo ritual me hace humano. Mi cuerpo enloquecido llega al éxtasis.

...Y de ese amor entre la noche y la luz nacieron las estrellas. Que nos recuerdan que nadie está solo por mucho tiempo”.

Los objetos como estímulos del movimiento expresivo (Mayi Chambeaud-Diciembre 1999)

Se invita a los adultos a Jugar.

A veces no es para divertirse.

A veces juega con sus propios fantasmas, con sus recuerdos y con sus objetos simbólicos.

A veces juega con su único Gran Juego Existencial: buscar, encontrar y perder el AMOR. EL AMOR SEXUAL. EL AMOR FRATERNAL. EL AMOR FAMILIAR.

A veces juega a sentirse intensamente para SER y SENTIRSE VIVO.

A veces juega a entender porque vive anticipando en el juego su MUERTE.

A veces juega a aceptar la Muerte, VIVIENDO.

MAYI CHAMBEAUD

Juego. Lo absurdo tiene lógica. Lo hermoso se hace aburrido. Lo feo bello. Yo soy el objeto y el objeto soy yo. Una fregona se hace infinita. Soy un extraterrestre. Soy un Malawi.

EL Cabaret del Agua (Mayi Chambeaud-Julio 2002)

La sensualidad y la sexualidad. La hermosura de la mujer y del hombre. Me maquillo, me disfrazo. Canto, bailo, exagero. Piernas, hombros y una música que me hace vibrar. Me comunico desde el absoluto respeto. Me respeto. Soy feliz. La noche. Soy un gato que se va por lo tejados. Locura.

Los tres circuitos, los 5 ritmos, las 8 acciones, las 4 estaciones, los 5 espacios, los 4 elementos..., poesía en movimiento. Música que me hace llorar y sentir. La música de mi vida. Lo complejo del espacio social y lo necesario a la vez. Nacimiento. Observo, me observan. La humanidad en una sala. Todo se repite

Expresión corporal (talleres anuales) Haikus

*“Vuelven a mi
cómo las olas rotas
provocándome.”*

*“Estoy pendiente
espirales encontradas
no pasen sin más.”*

*“Desplegar alas
y esculpir nostalgias
volver al hambre.”*

El trabajo y la constancia me hacen necesitar este trabajo como parte de mi vida. TOMO CONCIENCIA. EL grupo lo necesito. Soy periférico. Aprendo a entrar en el grupo. La maravilla de las infinitas formas. Me estructuro y desestructuro.

En este viaje ha habido otros maestros de Expresión Corporal...

En este maravilloso viaje por algunos de los talleres que se pueden trabajar en Expresión Corporal tuvieron vital importancia los “maestros”, los guías que me llevaron cogido de la mano al principio para luego volar. Personas en constante proceso de formación. Inquietas, emotivas, sensibles y humanas.

Maestros que investigan en su vida con lo que es su pasión: “la búsqueda infinita de lo qué somos”.

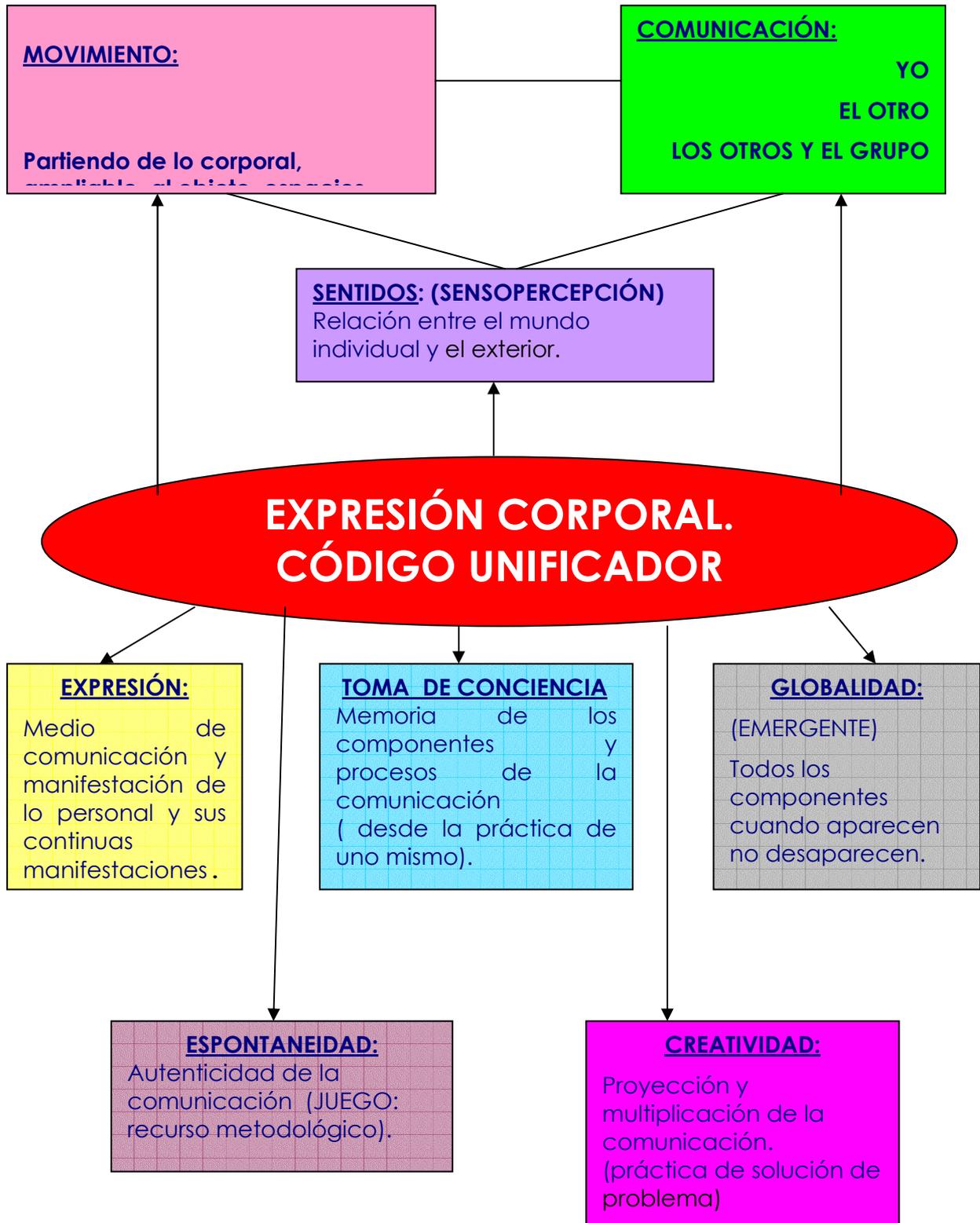
Démosle sentido a ésta nuestra pasión, con el trabajo vivencial y la formación continua.

Darles sentido con el respeto a los maestros que un día cambiaron nuestras vidas.

*“En el mar calmado, adonde van y llegan las energías,
los extremos se tocan en un contraste interno y casi natural.
La desidia desaparece y lo externo atraviesa la piel.
Hay agitación y tormentas que rugen con fuerza. Dan miedo.
Pero tan necesarias...
En la distancia, el sonido de las sirenas,
Agitan la cuerda floja de mi existencia.
Renazco en la tierra.
Descubro e intuyo que ellos podrán mirar adentro.*

La piel abre su vulnerabilidad a la belleza.
 Nueva calma...que se funde con un único instante de la creación.
 Hasta que despierte el durmiente.”

ANTONIO CARDONA (Autoretrato, tras una clase de Expresión Corporal)



EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LAS RELACIONES EN EXPRESION CORPORAL

Isabel Giraldo López

Licenciada en Filología Hispánica. Maestra de Educación Primaria formada en Expresión Corporal.
Imparte clases en un Centro de Primaria de la Comunidad de Madrid. (España)
Email: abanico.boa@gmail.com

RESUMEN

Se intenta poner el foco en el trabajo de “relación” en las clases de Expresión Corporal. Acentuamos dos aspectos de la relación: LA MIRADA (el darse cuenta) y EL CUIDADO (la escucha generosa). Define la calidad del facilitador por la profundidad de las pautas, que invitan a ir generando un movimiento orgánico que implique la atención real hacia sí y el otro. Insiste en que la mirada y el cuidado son educables.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal, mirada, cuidado, toma de conciencia, movimiento orgánico.

“Creamos para que alguien nos reconozca, para dejar huellas, señales de nuestra presencia. Crear es decir al otro: existo y quiero entrar en tu mirada”.

Nos quedamos con esta cita de Pilar Arnaiz porque creemos que la mirada es un concepto que genera múltiples posibilidades para analizar, integrar y simbolizar lo que es el trabajo de relación en Expresión Corporal.

En Expresión Corporal el sujeto SE MIRA:

- **Su centro, su núcleo.** Deja de atender lo circunstancial para reencontrarse consigo mismo.
- **Su ser, su interior.** Se concentra en quien es, para dejar de ser hostigado por quien fue y para dejar de ser empujado hacia quien será.
- **Sus sentimientos.** En la búsqueda del equilibrio entre lo que siente, lo que quiere y lo que hace.
- **Su estado anímico.** Profundiza en el aquí y en el ahora para darse cuenta de cómo está.
- **Su movimiento.** Emprende lo real en el detalle del movimiento, haciendo crecer su deseo para la acción.
- **De piel adentro, sus músculos y sus huesos.** Lo milimétrico de la sensopercepción le conecta con lo que funciona bajo la piel, así el micromovimiento genera un movimiento orgánico.
- **Su energía chequea cómo están sus centros de energía para comprobar los cambios que se producen.**
- **En relación: cómo juega con el objeto, cómo accede el compañero al espacio.** Está pendiente en el juego de preguntas y responder corporalmente a quien se encuentre, siempre desde la verdad de uno mismo no desde la expectativa del otro.

Si uno no hace este trabajo interior la Expresión Corporal, no le será de mayor utilidad que una sesión lúdica perdiendo una ocasión de conocimiento de sí y de experimentación. La calidad del facilitador determina la profundidad de las pautas: lo explícito o no, el facilitador motiva la mirada interior desde su propia trayectoria vital.

En Expresión Corporal el sujeto SE CUIDA:

- **Al ir aprendiendo a escuchar su cuerpo va aprendiendo a calentar articulaciones a respirar adecuadamente, a no actuar atropelladamente poniendo su cuerpo en peligro, sino a actuar con cuidado incluso en la intensidad.**
- **Como adulto que es asume que riesgos puede protagonizar y cuales no, mirando en su ánimo los límites.**

En Expresión Corporal el sujeto MIRA:

- Lo que le rodea: atiende la música que le sugiere. Decidiendo si seguirla o no y cómo; los objetos que le sirven de estímulos, usándolos de vehículos para la acción y el contacto; el espacio, el personal, el parcial y etc.
- Las propuestas. Se concentra en dirigir su disponibilidad en la secuencia, o en la técnica, o en las pautas que le ofrece el facilitador. Mira a ver que propone él a lo otros como sujeto activo o pasivo. Se implica adultamente eligiendo hasta dónde.
- Al otro. Lo mira de verdad: poco a poco o de repente, según cada uno, va eludiendo jugar por las apariencias y empieza a ser capaz con los ojos del corazón, ser capaz de enfocar al ser y no a su máscara.

Educar la mirada al otro, el cuidado al otro, es la tarea más apasionante de la EC, desde nuestra experiencia. Este aprendizaje es una fuente inagotable de asombro, reconocimiento y placer.

El facilitador es el primero que acentúa la mirada del otro: toda persona de un taller EC merece ser mirada con respeto con acogida. La calidez de la mirada del facilitador se contagia.

Al mirar al otro en un taller de adultos en crecimiento, el sujeto ve su danza, su persona y quizás más allá. La lectura emocional de la anatomía y el movimiento es apasionante.

En Expresión Corporal el sujeto CUIDA:

Cuida al otro:... y esta atención bondadosa es uno de los aspectos más terapéuticos de las sesiones de EC. Toda interacción es valorada. Los compañeros se cuidan mutuamente, se sostienen unos a otros, se contagian de un clima de solicitud y respeto. Los adultos, desde una comprensión de igualdad, se tratan generosamente.

En Expresión Corporal el sujeto ES MIRADO:

- Se presta a estar expuesto a las miradas, por encima de sus miedos se lanza a bailar y se deja mirar cuando improvisa para los otros, y puede que hasta disfrute cuando la composición es con público.
- El sujeto se desenmascara se desprende de sus corazas a cierto nivel y se deja, o intenta dejarse, mirar enteramente, hacerse transparente.
- Las sesiones de EC gozan de un carácter intimista: tiene como finalidad una muestra, una puesta en escena, como las de teatro o similares. La EC propiamente hacia dentro y solo se exhibe si el facilitador y el grupo así lo deciden, como un paso más.

En Expresión Corporal el sujeto ES CUIDADO:

- El facilitador debe tener formación en psicología y/o terapia, puesto que la EC puede movilizar sentimientos, recuerdos, proyecciones agradables o no, las fantasmagorías de los sujetos pueden darse. Cuando más evolvente sea el climax, cuanto mayor sea el riesgo de la propuesta, mayores posibilidades hay de extremos. El responsable de cuidar el grupo y a cada uno debe saber que puede despertar y tener recursos para contener: si no, el facilitador tendrá que mantenerse en los niveles menos implicados de la EC.
- El sujeto es cuidado además por el grupo, con la empatía natural e intensa que se genere en una buena dinámica. Sentirse cuidado en un grupo puede remitir a encuentros y lazos afectivos de la vida real; aquí hacemos "como si", jugamos la metáfora recreando y sanando los afectos reales o imaginarios.
- El sujeto es cuidado también en la medida que recibe profusamente elementos y recursos para activar la metáfora. La calidad de la metáfora, el valor del simbolismo le dará la suma poética de lo presentes: los artistas que llevamos dentro.

De mis mejores maestros de EC recuerdo con admiración y agradecimiento sus miradas: exquisitas, poéticas, alentadoras, asombradas, cálidas. Ojos penetrantes y penetrables, firmes y dulces siempre. Ojos a la espera preguntando. Ojos acariciantes. Ojos que reían muchas veces.

De muchos de mis alumnos recuerdo con fruición como sus miradas me daban todas las pistas necesarias para saber si me escuchaba, si comprendían, si estaban concentrados, si disfrutaban.

Miradas expectante, cómplices, traviesas, emocionadas. Miradas conectadas. Miradas transparentes

Fecha de recepción: 21/2/2012

Fecha de aceptación: 29/2/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

REFLEXIONES COMPARTIDAS

Mayi Chambeaud Helguera

Profesora de Danza y Expresión Corporal (Argentina)

Email: mayic5@yahoo.es

RESUMEN

El acto de reflexionar para mí es como pintar un cuadro. Dar sentido casi filosófico a un instante, una circunstancia, un ciclo y, porque no, a la vida que transcurre. La reflexión, como componente de la tarea docente, es ver la construcción y el afianzamiento que ayuda a ubicar claramente la RESPONSABILIDAD que se tiene de la autoría en la estimulación y la inspiración que se trasmite.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal, reflexión, metodología personalizada.

Fecha de recepción: 21/2/2012

Fecha de aceptación: 29/2/2012

Escribir sobre mi actividad docente. Contar a quien lea mi aquí y ahora. Un comunicarme conmigo misma.

¿Qué pretendo hacer en mis clases?

Estimular, mover, inspirar en los alumnos sus propias SENSACIONES moviendo las mías.

¿Por qué esta elección?

Lo más importante para mi persona es SENTIR.

Sentir es la parte de mi esencia más destacada, es la presencia primera que abre y conecta todos mis mundos. Parto de esta realidad para teñir mi tarea docente.

Con ello afirmo mi ESTAR.

¿Cómo lo hago?

Utilizando y practicando la Expresión Corporal – Técnica – que me brinda medios, afinación, dominio y método para enriquecer primero mi propia expresión y segundo, traspasar así, con convencimiento y pasión, estas experiencias a mi tarea de estimulación verbal, musical, visual e imaginativa de las clases, logrando así con mi creatividad, ambientaciones y climas adecuados para el desarrollo del movimiento expresivo y creativo de los alumnos y el grupo.

La práctica en mi misma, involucrando en totalidad a mi persona (historia, edad, carácter, motivaciones, actitudes, elecciones, gustos culturales, creencias, experiencia, sueños, etc.) y mi resonancias (cambios, sorpresas, descubrimientos, errores, disfrutes, pruebas, repeticiones, variantes, riesgos, logros, no darme y darme cuenta, etc.) en definitiva, todos los estados de mi SER, están en función de mi persona y profesión.

SENTIR + ESTAR + SER

Esta es la fórmula que se transforma en un puente comunicativo entre los alumnos y yo. De mí hacia el grupo, del grupo hacia mí. Todo lo realizado se va metamorfoseando con la presencia, el compromiso y la participación de todos. La experiencia nos crece y nos enriquece.

SENTIMOS + ESTAMOS + SOMOS

¿Para qué?

Con la práctica de la Expresión Corporal crecemos como personas. Se abre una puerta desconocida, o se encuentra un camino nuevo, o se halla una óptica novedosa. Se conecta con la conciencia. Y con los temores o miedos a descubrir rasgos extraños de nosotros mismos, pero también con la posibilidad de la elección y el cambio. La investigación y la experimentación propia dentro de un grupo de

iguales, refuerza el propio conocerse conociendo a los demás. Y también sin buscar se encuentra la Belleza, la Armonía, la Tranquilidad y el Respeto. Y con ello nos abrimos a lo positivo. Desde lo positivo nuestro lenguaje corporal adquiere un sentido y un valor de comunicación claro, individualizado, socializado, rico en matices de dar y recibir y de escuchar y ser escuchado.

RESONANCIAS ESCRITAS DESPUES DE UNA CLASE DE EXPRESION CORPORAL

1) Escrita por **Salvador Martín**. Tema centralizador del encuentro: Una maleta llena de ropa.

*A veces un hombre es una maleta
A veces una maleta esta llena de cosas,
pero esta vacía.*

*A veces una maleta son las raíces de un
hombre, lo es todo, hay momentos que es
difícil distinguir al hombre de la maleta porque
parecen la misma cosa.*

*A veces la maleta aprisiona al hombre, es su pasado
y su presente, es su cordón umbilical con otro
tiempo.*

*A veces la maleta desborda al hombre y quiere
marcharse sin el; al hombre le faltan pies, manos,
cabeza para detenerla.*

*A veces una maleta es un mundo. A veces un
mundo es una maleta.*

*A veces una persona es una maleta cerrada.
A veces una maleta abierta son muchas personas
que buscan la misma cosa : una abertura, una
brecha, un agujero.*

*A veces una maleta abierta es un caos.
A veces un caos es un encuentro; es un encuentro de
una maleta abierta y una persona cerrada.*

*A veces un hombre es un hombre y una maleta es
una maleta y ambos se dan la mano y
caminan juntos.*

2) Escrita por Paqui García Reyes. Trabajo práctico de Expresión Corporal en subgrupos. Resultado de la observación por escrito:

. . . .Y los cuerpos hablan: "Hay fronteras que traspasar" "Hoy no me quiero levantar" "Dejadme a mi aire" "Busco respuestas"

la música penetra en los poros,

nariz, ojos, sabor

Los dedos acariciando las notas en el aire.

Desde sí

Para sí

Rotando sobre sus ejes

Pies que se deslizan

Caminando

Sin llegar a ninguna parte

Cabezas en las estrellas

Unas manos tendidas

Quieren alcanzarlas

Un escenario

Un universo

Cuatro seres moviéndose

en sus órbitas personales

son el todo y la nada

lo visible y lo imaginario

hacia adentro. . . .Muy lejos

arriba, abajo

un solo espacio

todos los espacios

Un eje

un hilo. . . invisible une y separa

un único y múltiple universo

Cada uno con su verdad

Revelada en acción

Haciendo crecer el universo de los otros

Invitando a buscar en sí

La fuerza que los anima y da Vida.

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DISCIPLINA

Javier Coterón López

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF Universidad
Politécnica de Madrid (AFYEC)
Email: j.coteron@upm.es

Galo Sánchez Sánchez

Universidad de Salamanca (AFYEC)
Email: galo@usal.es

RESUMEN

En este artículo nos proponemos sugerir la necesidad de un compromiso firme por parte de los profesores universitarios que impartimos el área de conocimiento de la Expresión Corporal, en pro de estabilizar y reforzar la presencia de sus contenidos en la Educación Física en la escuela y el instituto. Se hace también un recorrido por las actividades que le dan visibilidad social y educativa y se proponen algunas recomendaciones de futuro.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal, Educación Física, Enseñanza universitaria, Expresión Corporal en la escuela y el instituto.

1. INTRODUCCIÓN.

Tras veinte años de experiencia en el campo de la Educación Física y la Expresión Corporal, confiamos en la necesidad de un compromiso firme por parte de los profesores universitarios que impartimos esta área de conocimiento. Comprendiendo que ofrecer la máxima calidad docente a nuestros alumnos justificará en gran medida la evaluación positiva de nuestra tarea en el tramo de la formación inicial, sentimos la necesidad de generar sinergias colectivas que aporten valor presente y futuro a un esfuerzo que se ha venido realizando en las últimas décadas y que hoy más que nunca conviene defender con responsabilidad.

Conscientes de la reducida carga de créditos en Expresión Corporal con que se forma a maestros y profesores de Educación Física en la universidad, y sin disponer de criterios aún para valorar el futuro de ésta tras la implantación del grado de primaria y la mención de Educación Física, creemos que es un momento excepcional para señalar objetivos y desarrollar planes de acción conjunta que den como resultado una salida reforzada y eviten una mayor fragilidad del área.

De partida, sostenemos que la vinculación que se produce entre la vivencia gratificante obtenida por nuestros alumnos universitarios en su formación inicial como docentes, es el mejor seguro para afirmar que la enseñanza de la Expresión Corporal llegará al colegio y al instituto. Por eso consideramos de vital importancia realizar esfuerzos en mejorar la disciplina por medio del desarrollo de sus fundamentos, su epistemología, su metodología y sus relaciones con otras áreas, logrando hacer más claro el sentido educativo de su incorporación a la enseñanza obligatoria.

Es el momento de considerar la Expresión Corporal como un todo global. Un territorio sistémico que une la enseñanza de la disciplina en la universidad, con su incorporación necesaria en la escuela. Es el momento de aportar nuevas ideas que relacionen un campo con el otro, puesto que ambos son complementarios. En este trabajo haremos consideraciones sobre lo que podría ser recomendable de cara a los próximos años si la Expresión Corporal quiere verdaderamente mejorar su estatus en este contexto educativo cambiante e inestable.

2. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y SU IDENTIDAD COMO DISCIPLINA.

2.1. EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:

En la universidad española la Expresión Corporal como área de conocimiento tiene una historia corta pero nutrida de esfuerzos por ganar visibilidad y situarse al nivel de reconocimiento de otras disciplinas (Castillo y Díaz, 2004; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Sánchez, Coterón, Padilla y Ruano, 2008; Cuéllar y Francos, 2008; Ruano y Sánchez, 2009; Miguel, 2009; Coterón y Sánchez, 2011; Montávez, 2011). Generalmente inserta en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal o en el de Educación Física y Deportiva, asume el encargo de impartir los contenidos específicos de formación de los grados de Magisterio y de

Ciencias de la Actividad Física y del Deporte²⁷. Nos referimos a un elenco de asignaturas de nombre muy diverso, como “Expresión Corporal”, “Expresión Corporal y danza”, “Danza y expresión corporal”, “Actividades corporales de expresión”, “Ritmo y movimiento” “Expresión corporal en la infancia”, “Expresión, comunicación y creación en las manifestaciones motrices”, “Técnicas coreográficas”, “Tendencias en expresión y danza”, etc. Un conjunto de asignaturas que han surgido de la toma de decisiones de cada universidad, de sus departamentos y de sus profesores; y que constituyen el equipaje actual para enfrentar las nuevas enseñanzas de grado que la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior nos ha solicitado.

Esta heterogeneidad de nombres en las materias ofertadas da muestra de la rica variedad con que se hacen las propuestas de trabajo a los estudiantes. Una circunstancia que, sin restarle interés a la manera de entender la disciplina desde la diversidad, confirma la complejidad con la que todavía hoy debemos de analizar la realidad universitaria de la Expresión Corporal.

Por otro lado, en los últimos 30 años la *Didáctica de la Expresión Corporal* se ha significado por medio de la presentación de numerosas ponencias, comunicaciones y talleres en congresos que han compartido foro y debate con la didáctica general de la Educación Física. Incluida como un bloque de contenido en la LOGSE de 1990, podríamos decir que su expansión como área de conocimiento ha ido pareja al curso evolutivo de la Educación Física, con un itinerario similar a otros contenidos como el Deporte Escolar o las Actividades Cooperativas. Este hecho, el de su presencia como contenido de enseñanza en el tramo de la educación obligatoria, es el que le da, verdaderamente, su razón de ser en la universidad. Los maestros de infantil y primaria y los profesores de secundaria que resuelven la docencia de la Educación Física escolar, precisan de una sólida formación inicial en Expresión Corporal para asegurar con garantías que los niños y los jóvenes españoles incorporan a sus vidas una parte irrenunciable de conocimientos y experiencias.

La realidad actual, cambiante y azarosa, nos obliga a los profesores universitarios a exigirnos más para dar orientaciones más claras; a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello favorecer el mecanismo de aplicación a la enseñanza obligatoria; a velar por la construcción de una disciplina en la que creemos y cuyo sentido educativo nos consta. No debemos olvidar que las disciplinas evolucionan si así lo desean los profesionales que las imparten. Si creen con firmeza en su relevancia, en su necesidad social y cultural, en su valor pedagógico y científico. De tal modo que, cuando esa evolución es constatable, lo es por el esfuerzo colectivo de muchos de sus profesionales, por el empeño en lograr una mayor visibilidad y una presencia más significativa en la sociedad, en la cultura y en la educación.

27 Las facultades en España toman nombres diversos (de Ciencias de la Salud y del Deporte, de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o de Ciencias de la Salud, la Actividad Física y del Deporte). Hemos optado por la denominación más común.

2.2. EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA:

Sin temor a equivocarnos podemos decir que la Expresión Corporal viaja desde 1990 en la maleta de la Educación Física como un polizón en un barco. Su peripecia ha estado llena de adversidades y su rumbo, aún hoy, tiene muchos escollos por superar. Un estado de salud que ha sido diagnosticado en múltiples ocasiones (Vaquero, 2003; Sáenz-López et al., 2004; Montávez, 2011) y que nos sitúa ante un hecho incontestable: la disciplina expresiva no goza de un reconocimiento tácito de la mayoría de los profesores de Educación Física y por ello no acaba de tomar carta de identidad en la educación obligatoria de nuestro país. Según sea el grado de conocimiento de la materia que tenga el docente, sus inseguridades, sus creencias personales, sus experiencias vividas, así será el nivel de fragilidad o fortaleza con que se maneja la materia.

Muchos otros obstáculos para su implantación se han señalado fuera de la competencia del profesorado: la falta de instalaciones adecuadas, de medios y recursos materiales, etc. que marcan una desafección y una realidad que no sufren sus contenidos hermanos como la iniciación deportiva, el deporte o la enseñanza de las habilidades motrices.

Más allá de las circunstancias específicas de centros y realidades particulares, creemos que dos pueden ser las razones más profundas que, como disciplina, propician las mayores dificultades para su desarrollo:

- Sus rasgos de interdisciplinariedad, que la definen a medio camino entre la motricidad creativa, la vertiente artística y su relación peculiar con la música. Rasgos que la distinguen de contenidos más “puros” del dominio motriz como el deporte, la condición física o la habilidad motriz, todos ellos marcados por el indicador de la eficacia y frecuentemente por usar un modelo reproductivo de enseñanza.
- Su lento proceso de clarificación de sus bases epistemológicas, sus orientaciones didácticas y su relación con la Educación Física. En especial si lo comparamos con el avance vertiginoso que en las dos últimas décadas están teniendo las Ciencias del Deporte.

En definitiva, en el marco de la Educación Física, estamos hablando de una falta de identidad que lleva a situar la disciplina en una tierra de nadie. Si bien creemos que ya ha pasado el tiempo de considerarla como un “cajón de sastre”, lo que si nos parece clave es que mientras la Expresión Corporal no mejore su identidad en relación con la Educación Física, la hegemonía propia de las actividades motrices por excelencia (deportes, condición física, habilidades y destrezas), seguirán achicando el campo de sus experiencias y arrinconarán su práctica. Por tanto somos nosotros, el colectivo de profesores universitarios más convencidos del valor educativo y motriz de la expresión corporal, quienes tenemos que dar un salto de gigante en la definición y en la aplicación de su enseñanza-aprendizaje. Y nadie mejor que nosotros, puesto que el barco hace mucho tiempo que ha partido en busca de mejores resultados, y no espera a nadie.

Hace más de veinte años que la profesora Benilde Vázquez (1989) apuntaba ya a la Expresión Corporal como uno de los contenidos emergentes en la pedagogía de la Educación Física. Más de diez años después, las palabras de Zagalaz (2001: 81) en una obra divulgativa del deporte para los jóvenes, señala que “una de las más recientes y menos difundida de las nuevas corrientes en Educación Física es la Expresión Corporal”. Seis años más tarde, los autores de este trabajo afirmábamos: “Es una contrariedad que la Educación Física escolar de hoy, la del siglo XXI, no haya sabido captar las bondades del trabajo expresivo, creativo y comunicativo” (Sánchez y Coterón, 2007: 1).

Deducimos por tanto que tras veinte años de presencia de los contenidos expresivos en el currículum, la Educación Física escolar sigue esperanzada en su eclosión innovadora. Solo que pasa el tiempo y esa eclosión no se produce. Y eso debe hacernos reflexionar al colectivo de docentes universitarios sobre la importancia de trabajar en pos de una mayor definición de su identidad disciplinar y de un avance urgente para situarla cuanto antes en un lugar de mayor merecimiento, pues estamos hablando de una parte indispensable de la Educación Física que es la única que puede mejorar la creatividad motriz del alumnado en el ámbito de su expresión personal y emocional.

3. EL DESARROLLO CIENTÍFICO DE LA DISCIPLINA

Con el propósito de marcar los pasos dados hasta el momento actual, nos proponemos revisar el recorrido realizado por la Expresión Corporal, señalando los puntos más significativos de lo que ha sido su avance. Para apuntalar la visibilidad alcanzada, fijaremos la atención en dos indicadores:

- la presencia en Congresos, y
- la obra bibliográfica editada.

3.1. PRESENCIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS CONGRESOS DE EDUCACIÓN FÍSICA.

La Educación Física como ciencia del movimiento humano y la transformación reciente de sus estudios en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, ha seguido un proceso de construcción para el que han sido determinantes los congresos y los encuentros de sus profesionales²⁸. En ellos se ha dado la voz a los docentes, se han compartido las inquietudes y las experiencias; progresivamente, las partes estructurales de la epistemología han ido señalando nuevos horizontes y con ello profundizando en su innovación e investigación.

Como prueba, baste observar la evolución seguida por las áreas temáticas como soporte de la estructura de los Congresos. Así, mientras en el I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio realizado en Sevilla (1994) no quedaban definidas y en el libro de actas las aportaciones se indicaban por orden alfabético; el IV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física a realizar en Pontevedra

²⁸ El I Congreso Nacional de Educación Física se realizó en Jarandilla de la Vera en 1985. El más reciente, el V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física, se ha celebrado en Barcelona en 2010.

en mayo de 2012, es decir, casi veinte años después, contempla las siguientes áreas temáticas:

| |
|---|
| <p>ÁREA 1. SALUD E HIGIENE: Actividad física y salud. Prevención y rehabilitación de patologías asociadas al sedentarismo. Medicina deportiva, fisioterapia y terapias manuales. Actividad física para poblaciones especiales. Nutrición en la actividad física y el deporte. Tercera edad, deporte veterano y salud. Farmacología y enfermería.</p> |
| <p>ÁREA 2. OCIO Y TIEMPO LIBRE. Actividades en la naturaleza. Deportes de aventura y ocio. Animación socio-cultural. Turismo activo y deportivo. Nuevas tendencias deportivas de sala. Juegos y deportes tradicionales. Experiencias Camino de Santiago Xacobeo 2010.</p> |
| <p>ÁREA 3. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEL DEPORTE. Didáctica y pedagogía de la Educación Física y Deportiva. Deporte escolar y actividades extraescolares. Psicomotricidad y educación física de base. Expresión corporal y técnicas artísticas.</p> |
| <p>ÁREA 4. RENDIMIENTO DEPORTIVO. Fisiología, entrenamiento y rendimiento deportivo. Biomecánica y anatomía funcional. Nutrición y ayudas ergogénicas en el deporte. Dopaje y sustancias farmacológicas ilegales.</p> |
| <p>ÁREA 5. GESTIÓN, ORGANIZACIÓN Y LEGISLACIÓN DEPORTIVA. Arbitraje y juicio en el deporte. Reglamentación y legislación. Gestión, marketing y organización deportiva. Equipamientos deportivos. Protocolo y ceremonial deportivo.</p> |
| <p>ÁREA 6. CIENCIAS SOCIALES, ANTROPOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA DEL DEPORTE. Historia y antropología del deporte. Psicología deportiva. Estereotipos de género. Coaching. Mujer y deporte. Sociología y violencia deportiva. Olimpismo. Medios de comunidad y publicidad en el deporte.</p> |

Tabla 1: Información tomada del programa

En síntesis podemos decir que la Educación Física ha seguido, en veinticinco años, un proceso de crecimiento continuo donde se han ido definiendo con mayor nitidez las áreas de estudio, ampliando sus competencias, aumentando los índices de productividad investigadora y obteniendo magníficos resultados que la sitúan cada vez más cerca del nivel de otras áreas de conocimiento académico con más tradición universitaria. En este sentido, podríamos decir que la realización de congresos ha permitido dar visibilidad a su evolución. Una eficacia que, obviamente tiene mucho que ver con el salto cualitativo que se dio con la transformación de los INEFs en Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, y la correspondiente competitividad entre los departamentos y sus profesores.

Aunque no se trata de hacer comparaciones, algunas de las materias con menor visibilidad dentro de las grandes áreas temáticas de la Educación Física y el Deporte, han tenido que ir buscando su espacio profesional y sumando aportes para lograr esa evolución visible de la que hablamos. Pongamos como ejemplo el Deporte Escolar que inició sus primeras jornadas en 1997 y continúa hoy de la mano de la FEADF (Federación Española de asociaciones de docentes de Educación

Física)²⁹; o también las actividades físicas cooperativas, desde sus inicios como Educación Física para la paz, han generado varios congresos cuya octava edición se celebrará en 2012.

Aunque en los últimos 28 años la convocatoria de Congresos Nacionales en Educación Física ha canalizado el encuentro de profesores de Expresión Corporal, la situación es similar a la descrita para el Deporte Escolar y las Actividades Físicas Cooperativas. En líneas generales, la Expresión Corporal ha tenido siempre eco en dichos congresos con un número irregular de comunicaciones cuya media podríamos situarla en ocho aportaciones, lo que significa una discreta presencia³⁰. En ninguno de ellos durante veinticinco ediciones la Expresión Corporal ha sido motivo de ponencia invitada, pero sí se ha significado en forma de talleres prácticos. En las últimas ediciones observamos una inclinación progresivamente más acentuada hacia los estudios que relacionan expresión corporal y emociones, así como a los análisis cuantitativos de gestos técnicos del movimiento expresivo, particularmente danza.

3.2. LA NECESIDAD DEL CRECIMIENTO DISCIPLINAR. LOS CONGRESOS DE EXPRESIÓN CORPORAL.

En 1997 se inició la andadura de la asociación Actividad Física y Expresión Corporal (AFYEC) como un primer paso para el trabajo en equipo de sus asociados³¹. Con la organización conjunta del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación realizado en el año 2003 en el Campus universitario de Zamora (Universidad de Salamanca), abrimos el foco de influencia a todo el dominio educativo y con ello a las interrelaciones con otras áreas de conocimiento como la música, el teatro, la danza, la literatura, la discapacidad, etc. Tanto en su primera edición de 2003 como en la segunda de 2008, su transcurso ha tenido el refuerzo de las Escuelas de Verano “Expresión, Creatividad y Movimiento” que iniciamos en el año 1999 y que ha brindado un espacio muy productivo para la reflexión y el crecimiento disciplinar (Sánchez, 2008; Sánchez y Coterón, 2011).

Los congresos de expresión corporal han tenido una magnífica acogida con más de 65 comunicaciones presentadas en cada edición, lo que muestra nítidamente un espacio profesional de formación permanente a mantener. A través de las ponencias, talleres, póster y comunicaciones, podemos hacer un balance que habla de una disciplina joven, viva y de compromisos apasionados.

El sentido del primer congreso apuntó hacia una revisión histórica de la Expresión Corporal, al interés por conocer el pasado para afirmar el presente y el futuro. El segundo congreso confirmó muchas de las intenciones pedagógicas de su razón de ser. Para ello se contó con las aportaciones de profesores especialistas que apuntaron la dirección a seguir y que podemos sintetizar en las siguientes palabras:

- “Formarse en la cultura de lo sensible” (Larraz, 2008: 58)

²⁹ La IX edición del Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar se celebró en Úbeda en 2011.

³⁰ Para obtener este dato se han analizado los Congresos desde 1994 a 2008.

³¹ La asociación AFYEC surgió de la evolución del Seminario Permanente de Expresión Corporal dirigido por la profesora Ana Pelegrín en el INEF de Madrid.

- *“Ir en busca de la formación artística-pedagógica, es decir: cuerpo, corazón, cerebro y cultura” (Laferrière y Motos, 2008: 41).*
- *“¿Cuál es el camino hacia la excelencia? Partir y Com-Partir el camino de la ética, de un trabajo bien hecho en Expresión Corporal” (Montávez: 84).*
- *“Seguir día a día revalorizando la Expresión Corporal como disciplina que al menos en el ámbito educativo debe seguir teniendo una presencia central” (Romero, 2008: 116).*
- *“La dimensión expresiva del movimiento abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen intención de manifestar el mundo propio y ponerlo en común con los demás a través de procesos de creación originales con un componente estético significativo” (Sánchez, Coterón, Padilla, Llopis y Montávez, (2008: 21).*

Nada permanece y todo cambia. Más aún en el mundo que compartimos. Han pasado casi cuatro años y se avecinan nuevas transformaciones educativas aupadas sobre la crisis planetaria. La disciplina de la Expresión Corporal está llamada a afirmar sus bases, y a afrontar los cambios con razonables dosis de realismo y utopía. Los profesores universitarios nos movemos entre la urgencia de lo individual y la responsabilidad ética de lo colectivo, de lo que compartimos. La construcción de nuestra disciplina pasa, seguramente, por el uso inteligente que podamos hacer de nuestras fuerzas.

Ante la evidencia del estímulo profesional tanto individual como colectivo por seguir innovando e investigando cada vez con mayor rigor científico en el área de la Expresión Corporal, podemos asegurar que la eficacia de los congresos para el crecimiento de una disciplina está plenamente demostrada solo con contrastar el acervo bibliográfico que su producción científica constituye.

3.3. LA OBRA BIBLIOGRÁFICA EDITADA

En los últimos diez años la edición de libros de Expresión Corporal ha crecido sustancialmente. En la mayor parte, la autoría corresponde a profesores universitarios que imparten la materia en la formación inicial de sus facultades relacionadas con la Educación Física. Algunas de ellas han logrado una amplia divulgación y poco a poco se convierten en libros-brújula para los docentes que desean mejorar sus recursos.

Las editoriales especialistas en la motricidad como INDE, Paidotribo, Wanceulen, Graó, etc. tienen en su fondo varias obras de referencia. Textos que se apoyan en su base conceptual en otros más antiguos y fundamentales que tuvieron una gran difusión (Schinca, 1988; 2003; Berge, 2000; Stokoe, 1978; Motos, 1985; Pelegrín, 1996), pero que renuevan los planteamientos y las orientaciones de su didáctica. En varios casos estos nuevos libros han surgido del trabajo colectivo de profesores que pertenecen a AFYEC, pues su trayectoria ha materializado muchas oportunidades para la reflexión conjunta y la elaboración de ideas para la práctica: los encuentros profesionales, la creación de grupos de investigación en expresión y danza como *Corps*, *Expresso-danza*, *UCAdanza*, *Atubarukeke*, *Muvmentics* o *Danzadictos* o la nueva iniciativa editorial³².

32 “Expresión Corporal. Recursos para la práctica”, colección de libros que pretende la divulgación de los talleres realizados en las Escuelas de Verano “Expresión, Creatividad y Movimiento” de Zamora.

Por su parte, es muy loable la iniciativa editorial de los servicios de publicaciones de las universidades³³, que han facilitado la divulgación de obras colectivas en las que se aborda una interesante sinergia entre profesores universitarios, lo que ayuda a dar una mayor difusión a las actividades artístico-expresivas que realizan en sus clases.

Es previsible que en el futuro próximo el camino a seguir en la publicación editorial esté más relacionado con proyectos de innovación e investigación conjuntos, una vez que la disciplina tiene bases más firmes y apuesta por una visión compartida de la realidad educativa.

4. CONCLUSIONES

La universidad española se debate hoy entre la superación de la crisis económica, la utilidad práctica de sus títulos y la necesidad de solvencia en la creación de una nueva identidad que aglutine las exigencias de la reforma del *plan Bolonia*, los avances de la tecnología y la mejora de la calidad del sistema. Nuestra opinión es que vivimos un momento decisivo en la capacidad de avance de la disciplina expresiva. Por un lado, asentado en la pertinente lucha individual del profesorado en sus objetivos de la carrera docente; y por otro, en un momento crítico de la evolución natural de la Expresión Corporal como área de conocimiento. Creemos que, con inteligencia colectiva, podemos afrontarlas con rigor.

¿Cómo dar cauce a ambas pretensiones sin dejar de lado ninguna de ellas? La exigencia es cada vez más alta. Por eso es recomendable reforzar las líneas de trabajo cooperativo. Actuar con la estrategia de las “fusiones”, de la colaboración en grupos de trabajo más amplios, que afronten objetivos en red y se muestren con fortaleza ante las convocatorias oficiales. Tenemos que mejorar nuestros vínculos y con ello defender un patrimonio cultural y educativo que, de no cuidarlo, puede estar permanentemente en peligro. Como expresa Hargreaves (2005), siempre es *especialmente* necesario escapar de la tendencia al aislamiento del profesorado. Y como profesores de Expresión Corporal tenemos que convertirnos en centros de recursos compartibles para registrar con mayor eficacia el avance de la disciplina. Tenemos que ganar por méritos propios un lugar irrenunciable dentro de la Educación Física que confirme y amplíe, si cabe, las expectativas despertadas con las actividades artístico-expresivas; respetar nuestras señas de identidad y reforzar su idiosincrasia, siendo los contenidos motrices más cercanos a las artes, con un marcado carácter interdisciplinar. O como dice Reina (2010: 26) en su análisis del estado de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, “la necesidad del trabajo multi e interdisciplinar. Unido al trabajo con profesionales de otras áreas de conocimiento, se plantea la necesidad de analizar el fenómeno del movimiento humano desde una perspectiva multidimensional, donde confluyan los conocimientos de diferentes disciplinas”.

Podemos aumentar la capacidad de influencia social y educativa sumando activos a AFYEC, como asociación profesional que aporta experiencia y convenios con universidades. Con ello reforzar la vía de la formación permanente, de las

33 Como la Universidad de Huelva, de Granada o de Salamanca.

experiencias compartidas en procesos de creación con centros de infantil, primaria y secundaria como los que se organizan anualmente en el INEF de Madrid. Podemos seguir apoyando la creación de grupos de innovación en expresión y danza en las universidades, incorporando alumnos que desean dar cauce a sus impulsos creativos, invitándolos a sumarse a la red de los *Encuentros de grupos de expresión y danza* que funcionan desde hace ya cuatro años entre nuestros objetivos prioritarios.

Podemos continuar en el empeño de convocar con mayor regularidad congresos de *Expresión Corporal y Educación* donde encontrarnos para actualizar nuestros objetivos y descubrimientos. Constatando con ello la importancia de los foros de discusión y de la promoción de la investigación realizada. Dando contexto a la conexión de la masa crítica que formamos los profesores de Expresión Corporal en los diversos ámbitos educativos para generar mejoras cuantitativas y cualitativas de mayor calado. La visibilidad de la disciplina se mantiene viva si periódicamente hace sonar su voz.

Podemos, y debemos, mejorar nuestros conocimientos en la metodología científica más apta para la investigación del movimiento expresivo y creativo. Y exponer y defender los resultados en los foros de mayor nivel.

Podemos, por último, ser conscientes del momento que vivimos, inestable, confuso, pero a la vez dúctil para marcarnos nuevas metas que den como resultado el fortalecimiento de la disciplina de la Expresión Corporal y hagan más firmes las garantías de su crecimiento.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Berge, Y. (2000) *Danza la vida: el movimiento natural, una autoeducación holística*. Madrid: Narcea.

Cachadiña, M.P.; Rodríguez, J.J. y Ruano, K. (2006) *Expresión Corporal en clase de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Castillo, E. y Díaz, M. (eds) (2004) *Expresión Corporal en primaria*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A. y Padilla, C., (2008) Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento, en G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano, *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*, (pp. 145-155). Salamanca: Amarú.

Coterón, J. y Sánchez, G. (2007) Ana funda escuela: aportaciones de Ana Pelegrín al desarrollo de la Expresión Corporal, en *Revista Educación y Biblioteca*. Año nº 19, nº 160, 92-97.

Coterón, J. y Sánchez, G. (eds.) (2011) *Expresión Corporal. Recursos para la práctica*. Madrid: AFYEC.

Cuéllar, M. J. Y Francos, M.C. (2008) *Expresión y comunicación corporal para la Educación, Recreación y Calidad de Vida*. Sevilla: Wanceulen.

Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y modernidad*, Madrid: Morata.

- Laferrère, G. y Motos, T. (2008) Dramatización y expresión corporal: bases y retos, en G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, *El movimiento expresivo. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, (pp. 29-46). Salamanca: Amarú.
- Larraz, A. (2008) La Expresión Corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la Educación Física, en G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, *El movimiento expresivo. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, (pp. 47-60). Salamanca: Amarú.
- Learreta, B.; Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005) *Los contenidos de Expresión Corporal*, Barcelona: INDE.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-Crea.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (2004). *Recreación Expresiva*. Vol I y II. Málaga: Re-Crea.
- Montávez, M. (2008) Expresión Corporal, un camino hacia la excelencia, en G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, *El movimiento expresivo. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, (pp. 73-104). Salamanca: Amarú.
- 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 Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/6310>.
- Motos, T. (1985) *Juegos y experiencias de Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Pelegrín, A. (1996) Expresión Corporal, en V. García Hoz (ed.) *Personalización en la Educación Física*, (pp. 337-353). Madrid: Rialp.
- Perez-Roux, T. y Thomas, A. (2009) El reto de la gestión del proyecto en las Actividades Físicas Artísticas, en A. Miguel (coord.) *Nuevas perspectivas en la Educación Física*, (pp. 61-71). Palencia, Patronato Municipal de Deportes.
- Reina, R. (2010) Estado del arte en las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte a través del VI Congreso internacional de la AECD: perspectivas científicas y organizativas, en *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 1-30.
- Romero, M.R. (2008) ¿Quo vadis Expresión Corporal?, en G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, *El movimiento expresivo. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, (pp. 105-116). Salamanca: Amarú.
- Ruano, K. y Sánchez, G. (coord.) (2009) *Expresión Corporal y Educación*. Sevilla: Wanceulen.
- Sáenz-López, P.; Manzano, I; Sicilia, A.; Varela, R.; Cañadas, J.F.; Delgado, M.A. y Gutiérrez, M. (2004) La Expresión Corporal como contenido de Educación Física. Una visión del profesorado de Andalucía, en E. Castillo y M. Díaz, (eds.) *Expresión Corporal en primaria*, (pp. 115-126). Huelva, Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Sánchez, G. y Coterón, J. (2007) Expresión Corporal en Educación Física: un costoso entendimiento, en P. Palou (coord.) *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas, nuevos retos. Actas del III Congreso Internacional y XXIV Congreso Nacional de Educación Física*, Universidad de las Islas Baleares. Editado en CD.

Sánchez, G. y Coterón, J. (2010) Educación artística por el movimiento: la Expresión Corporal en Educación Física, en *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, nº 16, 2010, 113-134.

Sánchez, G. y Coterón, J. (2011) Un espacio para la reflexión y la acción en Expresión Corporal: la escuela de Verano “Expresión, Creatividad y Movimiento” de Zamora (pp.15-38), en J. Coterón y G. Sánchez (edit.) *Expresión Corporal. Recursos para la práctica*. Madrid, AFYEC.

Sánchez, G. y Coterón, J. (eds.) (en prensa) *La Expresión Corporal en la enseñanza universitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Sánchez, G. (2008). El método de proyectos en las clases de Expresión Corporal. En M. Guillén y L. Ariza (coords.), *Educación Física y ciencias afines* (pp. 457-467). Córdoba: Universidad de Córdoba.

Sánchez, G. (2008). La Escuela de Verano “Expresión, Creatividad y Movimiento” de Zamora. 10 años de proyectos compartidos, en G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano, (coords.) *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*, (pp. 145-155). Salamanca: Amarú. .

Sánchez, G.; Coterón, J.; Padilla, C. y Ruano, K. (coords.) (2008) *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*. Salamanca: Amarú.

Sánchez, G.; Coterón, J.; Padilla, C.; Llopis, A. y Montávez, M. (2008) La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación superior. Un proyecto de consolidación, en G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, *El movimiento expresivo. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, (pp. 17-28). Salamanca: Amarú.

Schinca, M. (2003) *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Praxis.

Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.

Stokoe, P. (1978) *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.

Vaquero, A. (2003) La presencia de los propósitos educativos vinculados a la dimensión expresiva del movimiento en educación primaria. En G. Sánchez; B. Tabernero; J. Coterón; C. Llanos y B. Learreta. *Expresión, Creatividad y Movimiento. Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 239-243). Salamanca: Amarú.

Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

Zagalaz, M^a. L. (2001) *Corrientes y tendencias de la Educación Física*, Barcelona, INDE.

Fecha de recepción: 17/2/2012

Fecha de aceptación: 1/3/2012

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

DIFICULTADES DEL PROFESORADO DE E.F. CON LAS ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN CORPORAL EN SECUNDARIA

M^a Teresa Archilla Prat

Profesora de Secundaria (Madrid)
mayte.teo.jara@gmail.com

Darío Pérez Brunicardi.

Profesor de la E.U. de la Universidad Camilo José Cela (Madrid) y Escuela de Magisterio de Segovia (UVA)

RESUMEN

Este artículo se basa en la realización de una investigación sobre las dificultades que encuentra el profesorado de Secundaria para desarrollar la expresión corporal (EC) en Educación Física (EF). La EC siempre parece haber sido un contenido difícil de llevar a la práctica docente, tanto en Primaria como en Secundaria, (Montávez, 2011). Con la colaboración que hemos tenido con diversos profesores y profesoras de EF de Secundaria en esta investigación, certificamos que el profesorado que realiza actividades de Expresión Corporal en sus clases se enfrenta a ciertas dificultades que de alguna manera limitan, o le condicionan en el desarrollo de este tipo de contenidos en muchos de los elementos implicados en la labor educativa. Como por ejemplo: la propia práctica docente, el alumnado, el propio profesorado, su formación y experiencias en este campo, (como se muestra a continuación).

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal, pensamiento del profesorado, resistencias y miedos, formación inicial y permanente, el alumnado.

1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO.

Los últimos años de nuestra experiencia docente y nuestra relación con diferentes compañeros y compañeras nos han estimulado a conversar, reflexionar e investigar sobre cuál es nuestra aparente realidad en Educación Física en relación con la aplicación de los contenidos de Expresión Corporal. Las opiniones sobre el desarrollo y aplicación de este tipo de actividades “rítmico-expresivas” son muy diversas. O bien no todo el profesorado se encuentra cómodo impartiendo en sus clases, o bien le gusta desarrollar este tipo de contenidos pero no tiene muy claro cómo realizarlo y se encuentra con ciertas dificultades en su desarrollo. (Como se manifestó en Archilla y Pérez, 2003, al inicio de esta investigación).

Esta situación nos preocupa, sobre todo si este tipo de contenidos no llega a impartirse en Secundaria o si el profesorado no encuentra cómo resolver esas dificultades de su realidad educativa. Percibimos como un problema añadido, consecuencia de lo anterior, esas posibles carencias en E.C. en experiencias y en formación por parte del alumnado de Secundaria. Perderemos esa educación integral de la persona, una persona sana social y emocionalmente hablando. (Pérez-Ordás y Calvo, 2009; Cardona Linares, 2012).

Creemos que estos contenidos pueden y deben ser impartidos en toda su amplitud, sin trabas, sin complejos, sin bloqueos; partiendo de unas finalidades claras en las actividades que se plantean. Sea cual sea nuestra “*actividad-llave*”: creación de danzas, representaciones, bailes creativos, dibujo y movimiento, poesía, sombras, entre otros (Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Pérez Pueyo, 2010) que nos permita abrir la puerta y entrar en el ámbito de la expresión corporal con nuestro alumnado. Donde prime la creatividad y la expresión del alumnado sobre la mera reproducción de modelos, donde se evalúe el proceso formativo que se está llevando a cabo y no sólo un producto final, donde exista una progresión y continuidad de estos contenidos, no sólo durante un curso sino en toda la etapa. Parece que la realidad es que en algún caso a veces se elude y se desarrollan de forma esporádica o puntual y en ocasiones, como decimos, incluso los omite.

Por otro lado en la práctica educativa son conocidos los diferentes modelos de profesorado y los estilos de Enseñanza que nos podemos encontrar en el desarrollo de las actividades en E.F. (Mosston, 1996 y Delgado Noguera, 1991, Devís, 1996) y también en el ámbito de la expresión corporal, con una metodología más creativa y expresiva (Montavez y Zea, 1998; Montávez, 2001; Learreta, 2005; Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Pérez-Ordás, García y Calvo, 2009). Así pues, es lógico que cada profesor dé identidad propia a los contenidos que plantea en sus clases para la formación de su alumnado. Además en la Expresión Corporal se combinan: por un lado, las propias vivencias y experiencias que ha tenido el profesorado a lo largo de su vida con este contenido, (en la formación o en su etapa escolar anterior y que deberían haberse vivenciado internamente), cosa que le hace crearse una imagen de ese contenido o no, por falta de las mismas. Y por otro lado, el enorme carácter vivencial-experimental que tienen este tipo de actividades al llevarlas al aula junto con el alumnado (piel con piel, profesorado-alumnado). Quizá sean los mayores indicativos de que la Expresión Corporal es algo más relevante y a su vez más complejo que un contenido sin más. El primer trabajo a realizar por el profesorado es “buscarse a sí mismo dentro de este contenido” y, a partir de ahí, realizar o buscar su “propia metodología expresiva” para facilitar

encontrarse a sí mismo y hacer esos contenidos suyos, permitiéndole estar cómodo realizándolos y llegando a motivar con ellos, así como transmitir la valía e importancia que tienen favoreciendo este tipo de experiencias para el alumnado de esta Etapa. Estos dos aspectos nos llevan también a recordar y citar las tipologías de docentes que podemos encontrar en relación a la E.C. en E.F. (Montávez, 2011) algunas bien identificables en los colaboradores de nuestro estudio. Conocido es que toda experiencia anterior a la formación puede llegar a influir más que la propia formación inicial o continua realizada. Y que el papel del profesorado en el desarrollo de estos contenidos reclama una mayor implicación personal. Esto marcará su estilo y forma docente de actuar en estas actividades y supondrá esa búsqueda de su yo emocional para superar mejor las dificultades que encuentra o, por el contrario, su resignación a no sentir que los domina y por tanto sentirse inseguro.

Diversos autores (Montávez, 1998 y 2001; Lleixá, 2000; Romero, 1999 y 2001; Velázquez Buendía, 2001; Hernández Álvarez, 2000; Sierra, 2000; Learreta, 2004; Villard, 2009; Montavez, 2011; Cardona, 2012 y otros muchos) confirman su valor educativo y formativo. Con nuestras propias experiencias personales vivenciadas en diferentes momentos y circunstancias de nuestra vida podemos afirmar rotundamente esto: la E.C. tiene gran importancia para la formación personal. Y por ello nos preguntamos: ¿podemos pasar por alto estos contenidos?, ¿somos conscientes de la “pequeña” influencia que pueden ejercer sobre nuestro alumnado?, ¿le sacamos todo el valor educativo que tienen?

Ante tal diversidad de pensamientos, opiniones e información sobre este campo con este estudio intentamos contestar a diversas cuestiones:

- ¿Cómo se desarrolla el contenido de “Expresión corporal” en la E.S.O.?
- ¿Qué dificultades se encuentra el profesorado a la hora de desarrollarlo en sus clases?
- ¿Se le da la importancia que tiene dentro de la Educación Física?

Estas son las tres cuestiones iniciales con las que se inició nuestro estudio y que está a punto de finalizar. Dando título a este artículo la segunda de ellas y sobre la que prima el objeto de estudio de esta investigación, sobre la que hablaremos a continuación.

Sobre el estudio: este es un “estudio multicaso”, (Bogdan y Bicklen, 1982), desarrollado en dos fases: una primera con 10 profesores colaboradores y, una segunda de mayor profundización, con 6 de esos profesores. Intentando interpretar su realidad docente, sus opiniones, creencias y pensamientos sobre el tema objeto de investigación, mediante cuestionarios, entrevistas en diferentes momentos temporales y la realización de un grupo de discusión final.

2. DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LA E.C. EN SUS REALIDADES DOCENTES (DE LOS PROFESORES COLABORADORES).

Puesto que esta investigación aún está en proceso de finalización, a continuación se detallan algunos de los resultados provisionales obtenidos que son fruto del análisis de la información recopilada desde su inicio (2001) hasta la actualidad. Que ha supuesto todo un proceso de profundización en el pensamiento de los profesores colaboradores que están interviniendo en ella y a los que estamos muy agradecidos por querer colaborar en el estudio.

Principales elementos de dificultad al desarrollar E.C.

A. La propia práctica docente.

Esta categoría engloba todo lo referente a la organización de la práctica del día a día de cada profesorado en las actividades de este bloque de contenidos, incluyendo los siguientes aspectos:

| | | |
|--------------------------------|----------------------------------|---|
| A. LA PRÁCTICA DOCENTE EN E.C. | A.1. Aspectos temporales | -Duración del contenido -Continuidad en programación -Falta de tiempo para su desarrollo |
| | A.2. Selección de los contenidos | -Prioridad en el desarrollo de los bloques de contenidos de E.F. -Claridad en la definición currículum -Contenidos más desarrollados -Contenidos más conflictivos -Razones para la elección de actividades a lo largo del curso |
| | A.3. Aspectos metodológicos | -Implicación activa en clase/No participación -Diferentes metodologías de enseñanza -Progresión/continuidad en las actividades -Influencia del clima afectivo de clase |
| | A.4. Evaluación del contenido | -Dificultades en la evaluación. -Instrumentos utilizados. -Aspectos a evaluar ¿Subjetividad? -Diferencias con otros contenidos |
| | A.5. Recursos materiales y | -Recursos personales -Instalaciones y condiciones de práctica -Coordinación con otros compañeros |
| | A.6. Finalidades e intenciones | -Conocimiento personal del alumnado -Desinhibir alumnado -Favorecer experiencias y ampliar visión de la E.F -Comunicarse y relacionarse. Contacto corporal -La creatividad, imaginación y espontaneidad -Cumplir con la programación -Pasarlo bien, divertir. -otros |

En esta categoría se ha profundizado en aspectos de organización y que inciden sobre la práctica docente y que muchos de ellos generan ciertas dificultades al profesorado. Daremos unos pequeños matices de los resultados provisionales.

- Existen colaboradores que en algún año de su experiencia docente no han desarrollado estos contenidos, o al menos manifiestan no estar seguros de que los contenidos que desarrollan están dentro de este bloque.
- Se constata que a veces la duración de estas actividades suele ser la de menor extensión en relación con los demás contenidos excepto en alguno de los colaboradores que intentan mantener un equilibrio.
- En general hay una opinión común sobre la poca continuidad que tienen estos contenidos a lo largo de ESO y Bachillerato. Bien porque siempre se trabaja el mismo tipo de contenidos, o bien porque dependiendo del profesor en algunos cursos se da y en otros no. Aunque por otro lado se manifiesta la importancia del trabajo cooperativo en los departamentos y que cuando esto es así, hay una notable mejoría en el desarrollo de estos contenidos a lo largo de los cursos.
- Se piensa que en el currículum actual queda muy a la libre interpretación del profesorado. Y esto genera que la selección de los contenidos a desarrollar sea conflictiva o que sea siempre la misma por falta de recursos en este campo. Manifestando además que, a veces no se tiene claro si los contenidos realizados sólo trabajan ritmo mediante movimientos estereotipados y no llegan a poner atención al matiz expresivo de estas actividades.
- En cuanto a la metodología, para algunos difiere de los otros contenidos en cuanto a la implicación activa en la clase, (tanto del profesorado como del alumnado). Donde no a todo el profesorado le gusta participar, (ya que alguna de estas actividades les supone un bloqueo personal y se tiende a elegir aquellas en las que mejor se encuentra). Y sobre todo que no se tiene muy claro cómo hacer que sea una metodología lo más creativa posible dando como causa la falta de conocimientos de su formación.
- Existen algunas incoherencias en cuanto a que con estas actividades se pretende favorecer momentos de creación y sin embargo en los ejemplos o actividades propuestas a veces no existe tal porque se basa en la reproducción de pasos o movimientos. Aunque en otros casos, cuando realizan actividades creativas, que suelen ser de representación, les da la sensación de ser muy estáticas y paradas, muy poco motivadoras.
- Opinan que la metodología es más o menos directiva según sea la experiencia previa del alumnado, su edad o el grado de control que se tenga sobre el grupo.
- Hay una opinión general en la que coinciden sobre que el clima de afectividad y seguridad entre el alumnado y profesor/a influye en su mejor desarrollo.
- Existen dificultades en la forma de realizar el proceso de evaluación y, más aún, en reflejar una calificación en este tipo de contenidos siendo así un problema para llevarlos al aula con un enfoque excesivamente lúdico.

- Otra dificultad añadida es la falta de instalaciones adecuadas para este tipo de prácticas y falta de recursos materiales óptimos para este tipo de actividades, aunque parece ser un tema de cantidad de recursos personales y de gusto y dominio de los contenidos por parte del profesorado, ya que aquel profesorado al que le atrae más este contenido y conoce mayor número de actividades procura desarrollarlo siempre y esto no es un impedimento.
- Les afecta también la falta de coordinación y apoyo entre el propio profesorado del departamento en los centros de trabajo para desarrollar con estos contenidos una correcta programación siendo a veces la razón para no desarrollarlos tampoco.

Así pues, en este apartado concluiríamos diciendo que no es fácil programar este tipo de actividades. El profesorado siente que es mucho más sencillo, requiere menos esfuerzo y se tarda menos tiempo en planificar cualquier otro contenido. Y esto deja al descubierto en qué aspectos hay dificultades: elección de los propios contenidos, conseguir continuidad a lo largo de la ESO, tener suficientes recursos para poder plantear una progresión de actividades, llevar a cabo el proceso de evaluación, la colaboración o no con los demás compañeros de departamento, las instalaciones y condiciones de práctica, la selección de unas finalidades u otras, que se incida en el logro de la creatividad, el matiz expresivo y la comunicación, etc.

B. La formación.

Esta categoría tiene a su vez tres apartados: experiencias previas a la formación, la formación inicial y la formación permanente/continua donde se profundizan en los siguientes aspectos:

| | | |
|--|---|---|
| B. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN E.C. | B.1.Experiencias Previas Personales antes o fuera de formación (EPP) | -En contexto escolar -Fuera contexto escolar - En el proceso de oposición a Secundaria |
| | B.2.Formación Inicial (FI) | -Cantidad de formación -Claridad de contenidos -Tipo de formación (metodologías) -Utilidad personal/vivencial -Utilidad para la práctica profesional futura |
| | B.3.Formación Permanente/continua (FP) | -Inquietud personal por formarse -Cantidad de formación (tipo: formal o no) -Contenidos y metodología desarrollados -Utilidad personal/vivencial -Aplicación de los contenidos a la propia práctica -Procesos de investigación-acción. -Valoración de la formación realizada/ valoración de la propia evolución |

Daremos unos pequeños matices de nuevo de los resultados provisionales del estudio. Verdaderamente se opina que muchas de las dificultades que acontecen en la propia práctica docente son consecuencia de tener muy pocas o escasas experiencias previas a la formación, de una insuficiente y, no útil, formación inicial (para la futura labor profesional), y de, a veces, poca inquietud de formación permanente.

Experiencias previas:

- Muy pocos de los colaboradores manifiestan haber tendido alguna experiencia previa en etapas escolares anteriores a la Universidad.
- Algunos comentan que han realizado actividades de ocio personal que han podido tener repercusión en su labor docente en el desarrollo de este tipo de contenidos.
- Hay un recuerdo de la prueba específica del concurso de Oposición de Expresión Corporal, que también sirvió de preparación y búsqueda de recursos en algunos casos, y en otros de superación de algunos miedos.

Formación Inicial:

- Estos contenidos se han realizado con poca carga lectiva, en un único año. Muchos de los colaboradores comentan que resultó insuficiente para sentirse formados en E.C. Menos una colaboradora, que realizó dos seminarios en años posteriores, los cuales fueron de gran ayuda a nivel personal y profesional.
- No se considera la formación recibida de utilidad para la labor profesional actual. En algunos casos, sí que fue de utilidad personal y vivencial. Muchos autores ya han hablado sobre esta carencia en la Formación inicial.
- No recuerdan el tipo de contenidos en concreto desarrollados, pero sí la realización de actividades de desinhibición. Tampoco existe alguna cita del profesorado donde se ponga de manifiesto la realización de una formación sobre cómo realizar los contenidos de E.C. en las etapas Secundaria.

Formación Permanente.

- La formación permanente implica una inquietud y compromiso personal que en muchos de los colaboradores ha sido escasa en estos contenidos, o por poca afinidad e interés o por mayor preocupación por otros contenidos de la E.F. fruto de sus experiencias anteriormente vividas.
- Algunos colaboradores, en los primeros años de su labor docente procuraron formarse pero luego no han sido capaces de llevarlo a la práctica. Otros en cambio vieron un posible acercamiento a la introducción de estas actividades en sus clases.
- Opinan que sí que existen cursos sobre estas actividades (relacionadas con la Expresión Corporal), con diversas terminologías o temáticas pero que no son de los más abundantes.

- Los que han realizado cursos perciben que no hay progresión en ellos, que son de diversos campos: danzas multiculturales, bailes de salón, representación y dramatización, mimo...y se cuestionan: ¿todo vale?, ¿cómo hago la progresión?
- Se afirma que los cursos realizados son de utilidad profesional porque acaban llevando al aula lo que allí se realiza, aunque están basados principalmente en la vivenciación por parte del profesorado asistente y no en la reflexión para su futura aplicación didáctica.
- Se habla de la importancia de la experimentación por parte del profesorado de este tipo de prácticas en los cursos. No todo el profesorado que ha realizado cursos en este campo pone en práctica inmediata los conocimientos adquiridos, sienten la necesidad de tener una lista de actividades concretas a realizar.
- La valoración de su evolución y formación, en todos los colaboradores, suele ser buena. Destacan el proceso de maduración profesional que han sentido, pero realmente manifiestan la necesidad de formarse más de nuevo en estas actividades de E.C.

En este apartado podemos concluir que hay dificultades generadas por la falta de experiencias previas y la formación que atañen a dificultades relacionadas con las otras categorías. También que en la formación realizada, mucha o poca, no se ve una claridad y calidad obvia en cuanto al ¿qué enseñar, cómo y porqué de la E.C.? Y se confirma en muchos de ellos que con una buena formación y trabajo colaborativo con otros docentes se pueden superar las dificultades de esta formación inicial.

C. El profesorado y la E.C.

Este apartado engloba el pensamiento del profesorado (el mayor implicado en la acción educativa) y, su proceso introspectivo en cuanto a diversas cuestiones. Entre ellas: sus creencias, sus sentimientos, los posibles bloqueos e inseguridades, los elementos que facilitan que se sienta cómodo desarrollando estos contenidos, los elementos que dificultan el desarrollo de este tipo de actividades, como se muestra a continuación. (Quizá el aspecto más íntimo y de mayor implicación emocional, que agradecemos enormemente que nos hayan desvelado los colaboradores del estudio)

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| C. EL PROFESORADO Y LA E.C. | C.1. Resistencias y miedos personales | -Miedos e inhibiciones propios. -Miedo al fracaso en el aula. |
| | C.2. Inseguridades | -Falta de conocimientos - Pocos recursos didácticos -No hay modelo o progresión clara a seguir |
| | C.3. Elementos facilitadores para desarrollar la E.C.. | -Grado de conocimiento del profesor con el grupo. -Dominio por parte del profesorado de dichas actividades -Capacidad creativa y la capacidad expresiva. -El contacto personal entre el alumnado. |

| | | |
|------|---|--|
| C.4. | Logros conseguidos en este campo de la E.C. | -Personales (sentimientos propios) -Profesionales (con el alumnado) -Diferencia con otros contenidos de E.F. |
| C.5. | Otros problemas con la E.C. | -Roles sociales -Falta de "matiz expresivo" -A veces no se llega a impartir |

Haremos un breve resumen de las ideas más destacadas en este apartado. Al analizar sus pensamientos, sensaciones y sentimientos internos algunos confiesan no realizar o realizar de manera insuficiente o incompleta este contenido como realmente quisieran por diversas razones:

- La inseguridad ante el desconocimiento de una correcta progresión o aplicación de estos contenidos en su aula.
- la falta de recursos didácticos y personales, que no son suficientes para solventar cualquier problema de clase que pueda surgir y que hace que esté latente el sentimiento de miedo al fracaso en el aula.
- Las resistencias y miedos ante la implicación corporal que le supone (aún no superada en algunos casos) y le compromete ante el alumnado. Hay que mostrarse más allá de la mera reproducción de una técnica y eso a veces les inhibe o genera vergüenza en algún caso.
- bloqueos por inhibición ante ciertas actividades que no se controlan lo suficiente como para ser un buen ejemplo
- miedo al fracaso en el aula, con la supuesta pérdida del control de la clase, que puede aparentar una metodología basada en la creatividad, o trabajo grupal en este tipo de prácticas.

Sin embargo hay otros factores que mejoran y facilitan que el profesorado pueda y quiera incorporar y desarrollar estos contenidos en sus clases como:

- El conocimiento que se tenga del grupo de alumnos, tiempo que se lleve con ellos, clima de seguridad afectivo y la confianza que halla con ellos.
- la superación de las dificultades si el profesorado se especializa en un tipo de actividades que va introduciendo todos los años, aumenta el conocimiento sobre ellas y ya las controla y tiene posibles variantes. Esto le da confianza en su desarrollo y ayuda a superar posibles inseguridades. Que no es así cuando de nuevo se introducen propuestas nuevas.
- Las diversas motivaciones del profesorado para introducir los contenidos en su práctica educativa: el gran contacto que hay entre alumnos y alumno-profesor, que hace que predomine un ambiente de alegría y motivación en las clases posteriores y, un acercamiento de ambos.
- las actividades de E.C., que se consideran como únicas para el desarrollo de la creatividad y la capacidad expresiva. Por lo tanto, esto a veces sirve de tobogán para impulsar al profesorado a involucrarse más en su desarrollo, puesto que la E.F. tiene las condiciones idóneas para realizarlo.

- los logros en estas actividades se perciben con mucha mayor satisfacción grupal y personal que en cualquiera de los otros contenidos. Y para los colaboradores es mucho más gratificante un logro en estos contenidos.

Se comentan otras dificultades por algunos colaboradores, pero ya no coincidentes entre los demás, fruto de su propia realidad docente o circunstancias personales como:

- La falta de colaboración con los compañeros, que a veces hace que no se llegue a impartir el contenido por desacuerdo o resignación propia.
- La dificultad de conseguir que con cualquier actividad se favorezca y prime el matiz expresivo de la misma, no tendiendo a la reproducción de modelos de danzas o bailes o representaciones. Y esto es más común cuando se trabaja el ritmo como tal, se olvida ese matiz expresivo y acaba primando el ritmo sin más, incluso a veces acompañado de condición física en vez de de expresión. No se sabe cómo combinar ritmo y expresión para conseguir tales fines.
- Las ideas estereotipadas sobre la E.C. manifestadas o roles sociales sobre el profesorado, a veces estas son fruto de la relación con otros compañeros de E.F: uno lleva muchos años de experiencia docente y ya no innova más en sus propuestas, se acomoda; hay alguna creencia todavía sexista sobre el contenido; no se combina bien con el desfase generacional del alumnado; dificultad del bilingüismo: expresión corporal en inglés.

En este apartado concluimos con la idea de que hay una dificultad principal y son los propios sentimientos, creencias y emociones que el profesorado siente y padece al desarrollar este tipo de actividades en sus clases (inhibiciones y vergüenza) y, con sus alumnos (inseguridades y miedo al fracaso en el aula). Por lo que lo primero a superar para la mejora en el desarrollo de estas actividades es lo referente al campo personal. Que a su vez conlleva dificultades en muchos otros aspectos.

Y por otro lado, como ayuda para la superación de estas dificultades hay que apoyarse en los elementos facilitadores mostrados antes, para que nos sea más fácil y reforcemos nuestra “propia expresión corporal educativa”, la que va con nosotros, con esas “actividades llave” que nos abren la puerta, con las que nos encontramos a gusto y las que consiguen lo que deseamos. Y para ello hay que investigar en la práctica (investigación-acción), a veces solos y otras acompañados.

D. El alumnado de Secundaria.

Este apartado alude a una de las personas implicadas en el proceso educativo: el alumnado. Y muestra cuáles son las dificultades que el profesorado encuentra con ellos al desarrollar este tipo de contenidos.

| | | |
|---|--|--|
| D. EL ALUMNADO DE SECUNDARIA Y LA E.C. | D.1. Características del alumnado | -Aceptación del contenido -Rechazo del contenido -Grado de implicación del alumnado en las actividades |
| | D.2. Estereotipos sociales en E.F. | -Prejuicios de género -Tendencias asumidas de la E.F. |
| | D.3. Experiencias previas en E.C. | -Limitan -favorecen |
| | D.4. Influencia del entorno y medios comunicación | -Mayor motivación del alumnado -Demasiado estereotipadas -No mucho. No se ven, ocultos. |

Algunas de estas dificultades son:

- Que en el alumnado existen diversas opiniones sobre que con un grupo “malo” es muy difícil desarrollar este bloque.
- que hay rechazo del contenido por la mayor parte del alumnado en las primeras tomas de contacto con la actividad. Pero que estas se van superando a medida que se introducen los contenidos de forma motivante y cercana. Aunque hay opiniones de que no siempre es así sino todo lo contrario, todo depende de cómo se presente ese contenido o de qué actividades se elijan para llevar a la práctica.
- Que cuanto mayor es el grado de implicación de alumnos y alumnas que tienen experiencias y prácticas en este campo mayor es la aceptación de dichos contenidos.
- Que el alumnado está influenciado por los estereotipos sociales y es difícil cambiarlo. Los colaboradores hacen alusión a la falta de experiencias previas que tienen sobre este tipo de actividades y que les limita por la aparición de posibles bloqueos que ya deberían estar superados en etapas anteriores.
- Otros colaboradores en cambio, manifiestan que esta falta de experiencias previas es un punto positivo para que las que se vayan creando sean valoradas como positivas y aumente su motivación por los contenidos.
- Que hay inquietud por la poca influencia que el entorno social y los medios de comunicación hacen en este campo de las actividades “artístico-rítmico-expresivas”, existiendo una falta de modelos a seguir como no ocurre en otras actividades físicas. Y, si en algún caso existe, la motivación y actitud positiva del alumnado mejora notablemente hacia este tipo de actividades. Nos falta al profesorado recursos de cómo aprovechar esto.

Es claro que el alumnado, el otro miembro implicado en el proceso educativo, también figura como oponente a veces, más quizá que en otros contenidos más comunes en la E.F. y esto genera ciertas dificultades al profesorado para la realización de estos contenidos con normalidad. Hay que buscar muchos más recursos motivadores y cercanos, hay que adaptar las actividades a sus características concretas y hay que confiar, como hacemos en las demás actividades de E.F. en que estos contenidos se acabarán incorporando a la E.F.

como algo natural y cotidiano y no como algo “fantasma y tabu” que nos incomoda a todos. Para ello, a veces hay que delegar en los propios alumnos, que busquen ellos mismos sus propios temas motivadores, porque así el propio proceso será más enriquecedor y más fácil y cercano para ambos.

E. Importancia de la E.C.

En este apartado se recopilan todos los aspectos referidos a las consideraciones que hacen los colaboradores en cuanto a la importancia del contenido de E.C. (en la sociedad y dentro de la E.F.) Y, como apartado final, recoge opiniones de los colaboradores sobre las aportaciones que el contenido da a sus clases de E.F. (Destacando notablemente las positivas).

| | | |
|------------------------------|---|--|
| E. LA IMPORTANCIA DE LA E.C. | 1.Importancia social dentro de la E.F. | |
| | 2.Importancia en E. Secundaria | |
| | 3.Lo que favorece, o no, este contenido en las clases | -Aportaciones positivas -Aportaciones negativas |

Entre estas opiniones están las siguientes:

- No se le da la misma importancia a este contenido dentro de la E.F. que a los demás. Es cierto que el discurso de que todos los contenidos son igual de relevantes está presente, pero en la realidad educativa se observa que no es cierto. Sus causas son varias: la falta de formación, las pocas experiencias previas que el profesorado ha vivenciado, los propios miedos personales ante la realización de estos contenidos, el ser consciente que estos contenidos pueden causar cierto rechazo en los alumnos en sus inicios, la carga de trabajo que conlleva su preparación, la opinión de los otros compañeros de E.F...
- La paradoja que se crea entonces es: considerarlo igual de importante que los demás y sin embargo dedicarle mucho menos tiempo en sus prácticas o, en algún caso, si hay que prescindir de algún contenido, este suele ser uno de ellos.
- Razón indiscutible es que sigue existiendo la primacía en el curriculum del resto de los contenidos por lo que eso tiene su reflejo evidente en la práctica. Y existen opiniones acerca de que todavía no se llega a implantar el desarrollo de la E.C. en los centros o que aún no se desarrolla adecuadamente.
- Aunque sí es valorada la E.C. en su importancia como contenido para la formación de la persona, favorecedora de grandes virtudes para la convivencia y la vida en sociedad. Se reconoce, a posteriori, que habría que dedicarle más tiempo.
- En cuanto a la Etapa de Secundaria, se reconoce que si no lo hacen en esta etapa *¿cuándo lo van a hacer?* Sino lo hacen en E.F., *¿dónde lo van a hacer?* Favorecería más las relaciones en el mundo social que vive

actualmente el alumnado. Por lo que piensan que es razón suficiente para intentar introducirlo en las clases.

- Observamos que en las aportaciones de los colaboradores sobre lo que favorece la E.C. en sus clases todo lo que prima es positivo en cuanto a diversas razones: descubren a los compañeros realmente y las cosas de las que son capaces de hacer, cohesiona al grupo, vivencias diferentes, más cercanas, emocionales, dota de alegría al aula, entre otros.
- Como único factor negativo en una de las experiencias se comenta: posibles enfrentamientos por ver quién lo hacía mejor en vez de cooperar entre todos para lograrlo.

No podríamos acabar este estudio sin saber las opiniones de los colaboradores sobre la importancia de la E.C. Porque a veces nuestras propias creencias nos originan las dificultades. Y en este contenido más aún. Concluiremos diciendo que consideran importante la E.C. (aunque sea difícil llevarlo al aula), como algo fundamental para convivir y estar en relación con los demás. Observan la dificultad añadida, de que en el curriculum tampoco se hace su importancia muy explícita, ya que ocupan una pequeña parte de los contenidos a desarrollar dentro de la E.F. (Villard, 2012).

Con todo lo anterior es claro que existen orígenes diversos que hacen surgir y aflorar dificultades muy variadas para el profesorado cuando se dispone a desarrollar este tipo de contenidos. Pero también creemos que estas dificultades son superables. Y en muchos casos de los profesores colaboradores así ha sido.

Por otro lado, tampoco se podría acabar este estudio mostrando sólo las dificultades que existen con estos contenidos ya que parecería una visión muy pesimista de la incorporación de este tipo de actividades a la E.F. de Secundaria. Sino que también queremos hacer referencia a la gran cantidad de cosas que los colaboradores han opinado que favorece el desarrollo de la E.C. en nuestras clases de E.F. Y que, como se manifestó en el apartado de “los logros”, (categoría de: profesorado y la E.C.), parecen ser mucho más satisfactorios para todos en estos contenidos (tanto a nivel personal como profesional) que los logros conseguidos en otros bloques de contenidos. Quizá por ese carácter propio, cooperativo y emotivo-vivencial que tienen este tipo de actividades. Y porque al ser un contenido que genera tantas inseguridades, miedos, dificultades en su planificación y puesta en marcha, conseguir un logro con el alumnado produce gran satisfacción propia al profesorado, es un verdadero reto personal, como: *¡he podido hacerlo y ha salido bien!, ¡Sí!, ¡Lo logré!* Además de conseguir muchos objetivos referidos al enriquecimiento personal y a la cohesión grupal.

Con todas estas dificultades presentes en las realidades docentes de nuestros colaboradores no cabe duda, que es una lucha dura y continua, que se sigan planteando la introducción de estos contenidos dentro de sus clases. Es sin duda más carga que otros contenidos para el profesorado por todo lo que hemos citado anteriormente. Pero también creemos (y hacemos esa interpretación por los datos recogidos en este estudio), que en muchos de los colaboradores, se ha visto que a lo largo del tiempo, con una mayor implicación e inquietud por formarse este tipo de contenidos, sobre todo con una mayor decisión a la hora de mostrárselos al alumnado, estableciendo colaboraciones con otros profesores sobre sus planteamientos, dudas y propuestas en este campo, con la superación de los

miedos y bloqueos personales (mediante la vivenciación de experiencias de este tipo), con la reflexión sobre los elementos que favorece este contenido cuando se lleva al aula y las satisfacciones personales sentidas cuando hemos conseguido un logro junto con nuestros alumnos; estamos seguros de que todas estas dificultades son algo más fáciles de superar. Se pueden superar.

Queremos comunicarlo así, como en esos estudios de caso ha ocurrido. Esto podría servir para impulsar a otros muchos profesores, que se encuentren con las mismas dificultades y circunstancias que los colaboradores de este estudio, al interesarse en desarrollar este contenido con naturalidad y sencillez en sus clases, con actividades accesibles para ellos mismos y para sus alumnos, que hagan de este contenido algo cotidiano en la E.F. Sin olvidar la repercusión en la expresividad y en aspectos emotivos del propio alumnado y del propio profesorado al realizarlos y adentrarse en ellos. Todo, tiene un comienzo.

“Apasionate por lo que enseñas. El entusiasmo es contagioso”.

...“si tú te encuentras a gusto podrás tranquilizarlos en sus temores. Cuidarte a ti mismo revertirá en favor de tus alumnos”.

“Sé consciente de que no solo estás enseñando una asignatura. Estás abriendo mentes y corazones, estás modelando vidas”.

Karen Katafiasz (1998)

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARCHILLA, M.T.; PÉREZ, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en educación Física. En SÁNCHEZ, G. (coord.) *Expresión, creatividad y movimiento*, 333-338. Salamanca. Amarú ediciones.

CARDONA, (2012). *Expresión corporal: individuos sanos, sociedades sanas*. EmásF. Revista digital de E.F. nº 14.

DELGADO, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: ICE.

DEVIS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

KATAFIASZ, K (1998). *El arte de educar*. Madrid: San Pablo.

HERNÁNDEZ, JL. (2000). *La Formación del profesorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos*. Revista Tándem nº 1. (pgs: 15-25).

LEARRETA, B. (2004). *Los contenidos de expresión corporal en el área de educación física en enseñanza primaria*. Tesis, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

LEARRETA, B. (Coord) (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE

LEARRETA, SIERRA, RUANO. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Zaragoza. Inde.

LINARES, D.; ZURITA, F. ; INIESTA, J.A. *Expresión y Comunicación corporal en E.F*. Granada. G.E. Universitario (pgs: 69 a 99). Learreta, B.; Sierra, M. Á. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.

- LLEIXÁ, T. (2000). *Educación Física: nuevos tiempos, nuevos hitos*. Revista Tandem, nº 1, Octubre 2000. (pgs: 7-14).
- MOSSTON, M Y ASWORTH, S. (1993). *La Enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.
- MONTÁVEZ, M. (1992). *Abramos la puerta a la expresión corporal*. Revista Alminar. Publicaciones educativas. Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba.
- MONTÁVEZ, M. (1998). *Metodología Expresiva*. En el Congreso Nacional de E.F. de Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. Melilla.
- MONTÁVEZ, M. (2001). *Un camino hacia la persona*. Revista Tandem nº 3. (pgs: 50-65).
- 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 educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba
- MOTOS L, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Madrid. Humanitas.
- PÉREZ-ORDÁS, R., GARCÍA, I. Y CALVO, A. (2009). *Me muevo con la expresión corporal*. Sevilla: MAD.
- PEREZ, A y CASANOVA, (2010). *La programación de las competencias en la Educación Secundaria Obligatoria: propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP S.L.
- PEREZ, A. (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*". Madrid: CEP S.L..
- ROMERO, M.R. (1999). *La Expresión y Comunicación Corporal desde el ámbito de la Educación Física: Elementos, características y enfoque globalizador*". En
- ROMERO, CH. (2001). *Cuerpo y creatividad. Reflexiones sobre la creatividad en Educación Física*. Revista Tandem, nº 3. (pgs: 25-38).
- SANTIAGO, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- SIERRA, M.A. (2000). *La Expresión Corporal como contenido de la Educación Física Escolar*. Revista ÁSKESIS, nº1.
- STAKE, R.E. (1999). *Investigación con Estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VELÁZQUEZ, R. (2000). "Reforma Educativa y Educación Física: una tarea inacabada". Revista Tandem nº 1. (pgs: 27-37)
- VILLARD, M. (2012). *La expresión corporal un camino tortuoso*. EmásF Revista digital de E.F., nº 14. Febrero 2012.

Fecha de recepción: 27/2/2012
 Fecha de aceptación: 05/03/2012

EmásF