



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Departamento de Educación

TESIS DOCTORAL

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

Doctoranda:

Mar Montávez Martín

Directores y directora:

Ignacio González López

Miguel Ángel Delgado Noguera

Rosario Mérida Serrano

TÍTULO: *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

AUTOR: *Mar Montávez Martín*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2012

Campus de Rabanales Ctra. Nacional IV, Km. 396 A

14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones

publicaciones@uco.es

ISBN-13: 978-84-695-1275-3

“Lo que te doy
me lo doy
lo que no te doy
me lo quito”
(Jodorowsky, 2004: 13)

Gracias a todas las personas que se han cruzado en mi camino, a las que me han acompañado en parte del viaje, a las que pasean a mi lado, y especialmente a las que me dieron la oportunidad de dar el primer paso de la vida, mi padre y mi madre.



TÍTULO DE LA TESIS: 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

DOCTORANDA: Mar Montávez Martín

INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

La tesis que aquí se informa nace de la necesidad personal y profesional de avanzar cualitativamente en la labor docente cotidiana de sistematizar los hallazgos educativos de años de experiencia de identificar los problemas actuales de la enseñanza de la Expresión Corporal en los centros educativos públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba y plantear las respuestas adecuadas a esa realidad.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre la situación de la enseñanza de la Expresión Corporal en Educación Primaria, aunando referencias históricas y epistemológicas con resultados derivados de la investigación y de la práctica en el contexto nacional e internacional.

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes certezas teóricas y empíricas que evidencia su adecuación a los estudios realizados en el área de ciencias de la educación. A lo largo del estudio empírico, la información ha sido aportada por el colectivo de maestros y maestras de Educación Física de Educación Primaria cordobeses. Asimismo, se han utilizado estrategias de recogida de información que han combinado la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, tales como las escalas de valoración escalar y los grupos de discusión, aportando de este modo al trabajo un carácter eminentemente práctico. Todo ello ha conllevado el empleo de estrategias analíticas mixtas que han resultado satisfactoriamente los interrogantes inicialmente formulados.

Por último, queremos señalar que los resultados obtenidos han servido de base para apuntar una serie de acciones que contribuyen a la mejora del diseño y desarrollo de experiencias formativas tanto para el alumnado como para el profesorado de los centros de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 12 de septiembre de 2011

Firma de los directores

Fdo.: Ignacio González López

Fdo.: Rosario Mérida Serrano

Fdo.: Miguel Ángel Delgado Noguera



INTRODUCCIÓN	23
BLOQUE I: MARCO TEÓRICO	33
CAPÍTULO 1: La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo	37
1. La Expresión Corporal en Educación Física. El dédalo como sendero	38
1.1 Expresión Corporal: dimensiones sobre las que se articula	40
1.1.1 Expresividad. Un camino hacia la persona	41
1.1.2 Comunicación. Diálogo entre el movimiento y la quietud, el sonido y el silencio	43
1.1.3 Creación. Convertir lo ordinario en extraordinario	44
1.1.4 Estética. Arte colectivo mirada personal	46
1.2 Mirando al pasado para comprender el presente. La Expresión Corporal de paseo por la historia, destino la educación	48
1.2.1 Finales del siglo XIX principios del XX. El espíritu de una época	48
1.2.1.1. La era de la gimnasia. Gimnasia danzada o danza gimnástica	51
1.2.1.2. Teatro. El cuerpo como escenario	59
1.2.1.3. Otras miradas artísticas	60
1.2.1.4. El cuerpo interior. Técnicas psico-corporales	61
1.2.2. La universalización mundial y el aislamiento local (1930/1960)	64
1.2.2.1. La gimnasia, el tránsito hacia los 60. La Expresión Corporal de paso	65
1.2.2.2. El cuerpo <en danza>	68

1.2.2.3. Teatro. El cuerpo a escena	69
1.2.2.4. Técnicas corporales. El laboratorio de la percepción	70
1.2.3. Los Años 60. La imaginación al poder	73
1.2.3.1. Personalidades de la danza. La danza personal	74
1.2.3.2. Teatro corporal. El cuerpo como obra de arte	75
1.2.3.3. Técnicas corporales. El desarrollo de lo sensible	77
1.2.3.4. La Expresión Corporal en Educación Física	78
1.3. La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria: De ley. Grandes discursos pequeñas acciones.	82
1.3.1. Ley del 70. En busca de la Expresión Corporal en Educación Primaria	83
1.3.1.1. Principios y objetivos pedagógicos	84
1.3.1.2. Contenidos y actividades de la Expresión Dinámica	85
1.3.1.3. Orientaciones metodológicas	88
1.3.1.4. Ley del 70. ¿Tradiciones renovadas?	89
1.3.2. LOGSE. La Expresión Corporal se hace visible	90
1.3.2.1. La Expresión Corporal en Educación Física en Primaria.	92
1.3.2.2. Objetivos de la Educación Física en Primaria en Andalucía	93
1.3.2.3. Contenidos de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria. Orientaciones para la secuenciación de los contenidos en Andalucía	95
1.3.2.4. Orientaciones metodológicas en la Comunidad Autónoma Andaluza	102
1.3.2.5. La evaluación en Expresión Corporal en educación Física en Primaria. Orientaciones y criterios en el contexto andaluz	103
1.3.2.6. LOGSE. ¿Tradiciones renovadas?	105
1.3.3. LOE. La consolidación de la Expresión Corporal.	105
1.3.3.1. La Educación Física en la LOE: Expresión Corporal. Principios pedagógicos.	106
1.3.3.2. Contribución del área de Educación Física al desarrollo de las competencias básicas a través de la Expresión Corporal.	107
1.3.3.3. Objetivos de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria.	110

1.3.3.4. Contenidos de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria.	113
1.3.3.5. Orientaciones metodológicas para la Educación Física: Expresión Corporal.	116
1.3.3.6. Evaluación de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria.	118
1.3.3.7. LOE. ¿Tradiciones renovadas?	120
CAPÍTULO 2: Formación Inicial y Continua del profesorado de Educación Física en Expresión Corporal: dos caras de la misma moneda.	125
1. Formación Inicial del profesorado de Educación Física. Desvelando la Expresión Corporal	126
1.1 Historia breve de los planes de estudios del profesorado de Educación Física. La presencia de la Expresión Corporal.	128
1.1.1 Primer periodo: Primeros pasos (1882-1939).	130
1.1.2. Segundo periodo: La herencia (1939-1970).	131
1.1.3. Tercer periodo: El cuerpo en la escuela (1970-1990).	134
1.1.4. Cuarto periodo: La especialidad de Educación Física (desde 1990 hasta septiembre de 2010).	138
1.1.5. Quinto periodo: la convergencia europea (2010-?).	140
1.1.6. Conclu-yendo	141
1.2. Perspectivas en la formación docente. Caleidoscopio educativo.	143
1.2.1 Perspectiva académica.	145
1.2.2 Perspectiva técnica.	146
1.2.3. Perspectiva práctica.	148
1.2.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.	150
1.3. El EEES: Cambian los tiempos, cambian los escenarios de formación. De la Especialidad a la Mención.	152

1.3.1. Documentos legales. Guión y roles educativos.	153
1.3.2. De la especialidad de Educación Física al grado de Educación Primaria. Pérdidas, oportunidades y retos.	158
1.3.3. El perfil profesional del maestro o maestra de Educación Física. Aportaciones de la Expresión Corporal.	166
1.3.3.1. Competencias profesionales-personales del docente de Educación Física. De profesores y profesoras a formadores y formadoras.	168
1.3.3.2. Las competencias holísticas del alumnado a través de la Expresión Corporal.	171
2 Formación Continua: Clave para el desarrollo profesional-personal docente	181
2.1. Claves para descifrar la Formación Continua del profesorado.	184
2.1.1. ¿De dónde venimos y hacia dónde queremos ir?	185
2.1.2. Del trabajo individual al trabajo colaborativo.	187
2.1.3. La formación comunitaria. ¿Utopía educativa?	188
2.1.4. Navegar por la complejidad formativa en un mar de incertidumbres.	191
2.1.5. Hacia una formación más cercana, humana y comprensiva.	193
2.1.6. Re-pensar la formación del profesorado. La buena enseñanza.	195
2.2. Modalidades de Formación Continua. Equilibrio entre autonomía y cooperación.	196
2.2.1. Planes de actuación de las instituciones formativas. Con buenas intenciones.	197
2.2.1.1. Instrucciones para la elaboración de los Planes Provinciales de Formación y los Planes de Actuación de los CEP. Curso 2010/11.	198
2.2.1.2. Centro de Profesorado de Córdoba. Referente formativo	200
2.2.2. Formatos de formación. De consumidores a productores.	205
2.2.2.1. Modelos de formación tradicionales. Participación y encuentro.	206

2.2.2.2. Modelos de formación autónomos y complejos. Implicación y proyecto colaborativo.	208
2.3. Formación Continua: Demandas, necesidades y responsabilidades del docente de Educación Física en Expresión Corporal.	215
2.3.1. Características del profesorado de Educación Física. De perfil.	215
2.3.2. Modalidades formativas preferidas por los docentes. Participación e implicación	219
BLOQUE II: ESTUDIO EMPÍRICO	223
CAPÍTULO 3: Metodología y diseño	227
1. Planteamiento del problema. ¿Qué nos pre-OCUPA?	228
2. Objetivos del estudio. El gozo de aprender	229
3. Metodología y diseño. Mapa del proceso	231
3.1. La investigación por encuesta. Pregunt-ANDO	232
3.2. Grupo de Discusión. Una puerta a la libertad comunicativa	233
3.3. Fases del diseño de la investigación. Hoja de Ruta	235
4. Enmarcando el estudio. Naturaleza de las variables	236
4.1. Dimensiones. Marcos de nuestra investigación	238
4.2. La Versatilidad de las Variables	238
5. Instrumentos de recogida de datos. Herramientas para la construcción: Técnicas	241

5.1. Construyendo y validando un instrumento de evaluación. La Expresión Corporal En-Cuesta	241
5.1.1. Finalidad y dimensiones del cuestionario	242
5.1.2. Fases en la elaboración del cuestionario	242
5.1.3. La validez del instrumento de medida	243
5.1.4. Cuestionario definitivo	244
5.2. Grupo de Discusión. Ejercitando la apertura mental	245
5.2.1. Técnica Brainstorming. Torbellino de Ideas	246
5.2.2. Técnica de los Porqués	247
5.2.3. Técnica DAFO	247
5.2.4. Técnica de Grupo Nominal	248
5.2.5. Técnica Bola de Nieve	248
6. Población y muestra. Las y los protagonistas	248
6.1. Descripción de la población y la muestra	248
6.1.1. Distribución de la muestra en función de la titulación académica de acceso a la profesión	249
6.1.2. Distribución de la muestra en función de la Universidad de formación	249
6.1.3. Distribución de la muestra en función del sexo	250
6.1.4. Distribución de la muestra en función de la edad	251
6.1.5. Distribución de la muestra en función del año de finalización de estudios	252
6.2. Discusión. En construcción	253
7. Aplicación de instrumentos. Manos a la obra	255

7.1. Aplicación del Cuestionario	255
7.2. Nuestro Grupo de Discusión	256
7.2.1. Bienvenida	256
7.2.2. Aplicación de las Técnicas	258
7.2.3. Chequeo y cierre	260
8. Procedimientos de análisis de datos. Adversarios cómplices: cuantitativo-cualitativo	261
8.1. Codificación y análisis estadísticos	262
8.2. Análisis de la información de los Grupos de Discusión. Puzle narrativo	263
8.2.1. La técnica del análisis de contenido	264
8.2.2. Definición operativa del análisis cualitativo de respuestas abiertas	265
BLOQUE III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	271
CAPÍTULO 4: Análisis Cuantitativo	
La mar de datos	275
1. Experiencia docente	278
1.1 Años de experiencia docente	278
1.2 Asignaturas impartidas no relacionadas con la Educación Física	278
1.3 Grupos y horas de docencia en Educación Física	279

1.4 Actividades de Expresión Corporal como docente	280
1.5 Discusión. En construcción	280
2. Formación	282
2.1 Experiencias en Expresión Corporal previas a la Universidad	282
2.2 Formación Inicial	283
2.3 Formación Continua	285
2.4 Discusión. En construcción	287
3. Programa de Expresión Corporal en Educación Física	290
3.1 Dedicación del profesorado a los distintos contenidos de la Educación Física	290
3.2 Dificultad, motivación e importancia otorgada a los diferentes contenidos de la Educación Física	291
3.3 Importancia atribuida por el profesorado a los objetivos de la Expresión Corporal	294
3.4 Dedicación a los contenidos de la Expresión Corporal	294
3.5 La Expresión Corporal como herramienta educativa	295
3.6 Planificación de la docencia de Expresión Corporal en Educación Primaria	295
3.7 Recomendaciones al alumnado para mejorar su formación en Expresión Corporal	297
3.8 Discusión. En construcción	298
4. Metodología de enseñanza	300
4.1 Elaboración del programa de Expresión Corporal en Educación Física	300

4.2 Recursos materiales disponibles para la docencia	301
4.3 Capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la Expresión Corporal	303
4.4 Estilos, técnicas y estrategias de enseñanza utilizados en la Expresión Corporal	305
4.5 Evaluación de la Expresión Corporal	306
4.6 Autoevaluación del profesorado	308
4.7 Discusión. En construcción	313
5. Calidad docente	317
5.1 Satisfacción por la docencia impartida	317
5.2 Propuestas de mejora de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria	318
5.3 Elementos definitorios de la Expresión Corporal	318
5.4 Discusión. En construcción	318
CAPÍTULO 5: Análisis de contenido de los Grupos de Discusión. Arquitectura del caos	323
1 Análisis textual. Árbol de mensajes o ideas	326
1.1 Categorización de los datos: proceso	326
1.2 Obtención de resultados y verificación de conclusiones.	327
1.2.1 Contenido textual en las respuestas abiertas. Metacategoría: Definición de Expresión Corporal.	330
1.2.2 Contenido textual en las respuestas abiertas. Metacategoría: Formación	333

1.2.3 Contenido textual en las respuestas abiertas. Metacategoría: Metodología de enseñanza	343
2. Matriz DAFO. Diagnóstico del programa de Expresión Corporal en Educación Física	347
2.1 D-ebilidades	349
2.2 F-ortalezas	352
2.3 A-maenazas	353
2.4 O-portunidades	356
3. Bola de Nieve. Resultados de la dimensión Calidad docente.	359

BLOQUE IV: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS 363

CAPÍTULO 6: Conclusiones sólidas para propuestas líquidas	365
1. Conclusiones. El final es el principio	370
1.1. Protagonistas de la investigación. Esbozo docente.	370
1.1.1 Rasgos. ¿Quiénes son?	370
1.1.2. Expresión Corporal ¿Qué concepto tienen de ella?	371
1.1.3. Experiencia docente ¿En Expresión Corporal?	371
1.2. De la Formación Inicial a la Permanente. Continuum	372
1.2.1. Experiencias previas en Expresión Corporal. La preparación	372
1.2.2. Formación Inicial. El mapa	372
1.2.3. Formación Continua. El viaje	373

1.3. Metodología. La magia de las palabras y las acciones	373
1.3.1. Planificación. Cartografía cotidiana	373
1.3.2. Intervención didáctica. Mas allá de la técnica	375
1.3.3. Evaluación. GPS educativo	375
1.4. Calidad docente. Camino a la excelencia	376
1.5 Tipologías del profesorado en Expresión Corporal	377
2. Propuestas. El futuro ensaya en la memoria	378
2.1. Formación Inicial. Creando puentes	379
2.2. Formación Continua. Responsabilidad compartida	381
2.2.1. Diseño de Formación Continua en Expresión Corporal. Propuestas a medida	381
2.2.1.1. Elaboración de un itinerario formativo en Actividades Físicas Artísticas Expresivas.	381
2.2.1.2. Potenciar la creación de Grupos de Trabajo en Expresión Corporal.	383
2.2.1.3. Jornadas, talleres e intercambio de experiencias. Encuentros para reinventarnos.	383
2.2.1.4. Formación-implicación en Centros.	383
2.2.2. Profesorado. Recuperar el entusiasmo	384
2.2.3. Instituciones. Diálogo comprensivo	385
2.2.4. Redes formativas colaborativas. Enredándonos	385
2.2.5. Propuestas de difusión. Visualizándonos.	386

Bibliografía	389
Índice de tablas	449
Índice de figuras	457
Acrónimos	463
ANEXOS (en cd)	473
1 Matriz multirasgo-multimétodo	
2 Cuestionario	
3 Glosario	
4 Aforismos educativos	
5 Guión grupo de discusión	



Introducción

“¡Después de tanto
proclamar
el cambio!
Habrá que hacer
lo inesperado.
(...).

Quizás la esperanza
esté hoy
en que sepamos
conocer e inventar mejor
las cosas esperadas.
No podemos seguir
ni vivir siquiera
siendo tan solo
arqueólogos
del tiempo ido.
(Mayor, 1997: 12)

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se caracteriza por las profundas, rápidas e inciertas transformaciones tecnológicas y sociales dando lugar a un nuevo escenario de relación y participación de la ciudadanía en el que se desarrollan nuevas formas de información y conocimiento. Este contexto tiene su reflejo en la escuela demandando otros contenidos formativos, nuevas metodologías colaborativas e innovadoras y un rol docente más autónomo y creativo. La educación debe promover el desarrollo de una ciudadanía crítica, autónoma y participativa para dar respuesta a estos nuevos retos, lo que requiere recursos, formación y asesoramiento.

La sociedad actual demanda autenticidad, iniciativa, imaginación, libertad, creatividad, comunicación, salud, amor, belleza y responsabilidad, convirtiéndose la educación, o lo que es lo mismo la educación en valores humanos, en una necesidad. La escuela, hoy más que nunca, no debe ser solo una vía para la adaptación cultural, sino un camino para su innovación. No podemos limitarnos a enseñar conocimientos, debemos formar para el desarrollo vital a partir de la transmisión de unos valores que permitan recuperar a los discentes su función socializadora, integradora y humana, y no solo a reproducir lo socialmente vigente. “La realidad social es un producto de la acción de los hombres y, por lo tanto, su transformación es también tarea de los hombres (...). La realidad social es inacabada, inconclusa, se va construyendo. Con su acción sobre la realidad, los hombres humanizan la sociedad” (Pérez, 1994a: 38).

El futuro de la escuela se encuentra en un nuevo contexto de responsabilidad compartida con el entorno social en el que está inmersa. La escuela es un lugar de encuentro donde el profesorado acude a trabajar para aprender colaborando mutuamente y para disfrutar de las experiencias que se ofrecen. La educación y el rol que desempeña el maestro o maestra se ha vuelto un proceso más complejo que solo puede empezar a entenderse cuando se considera a la educación como el elemento favorecedor del pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, lo cual significa que cada vez se le exige más a la Escuela y al Profesorado, este último se concibe como un docente indagador, creador y reflexivo.

En este contexto socio-económico-social-tecnológico, la Expresión Corporal (EC) es una propuesta de gran interés educativo. La primera tarea de la EC en Educación Física (EF) es el desarrollo de los valores mínimos de convivencia creando espacios y ambientes de aprendizaje en donde la libertad, la creatividad, el humor y el amor favorezcan el desarrollo personal y social de nuestro alumnado, llegando a ser lo que son potencialmente. Las dimensiones de la EC favorecen la expresividad de la persona, la comunicación auténtica, la creatividad personal y colectiva y la sensibilización estética, a través del juego saludable. Esta formación holística necesita de “la educación para enfrentar estos y otros retos con una altura humana situada a la altura de los tiempos, lo cual exige no solo formación

técnica, sino sobre todo capacitación ética ...“ (Cortina, 1998: 24).

El contenido central de este proyecto, la Expresión Corporal o Actividades Físicas Artísticas Expresivas (AFAE), es un bloque de contenidos que recorre todos los niveles educativos de la formación obligatoria formando parte del área curricular de EF. Pero ¿qué es la EC? Según Patricia Stokoe “decir solamente Expresión Corporal es insuficiente si no se define a su vez la línea, corriente o escuela a que pertenece” (1990:13), ya que abarca gran variedad de estilos y enfoques. En este estudio nos situaremos en la perspectiva educativa de la EC en EF.

El tema de estudio elegido, la EC, es vital en el ámbito de la educación por sus objetivos, contenidos y metodología creativa, así como instrumento de preparación para la vida e intervención activa en la construcción de la misma. No podemos olvidar que la EC es una actividad física placentera y saludable, accesible a todas las personas, cuyo eje “gira alrededor del cuerpo, y el cuerpo se concibe como <persona integrada> en una unidad inseparable, sensitiva, psicológica, social y motriz. Persona como fuente de creación, instrumento e instrumentista” (Stokoe, 1990: 61). Motos (2003: 102) clarifica, con gran acierto, la dimensión cognitiva de la EC: “Para dar forma externa a una idea se requiere un proceso de cognición, que en esencia, consiste en la planificación y toma de decisiones para buscar los movimientos más adecuados que codifiquen en clave de lenguaje corporal la idea o el sentimiento a ser comunicados”.

Creemos que esta tesis tiene gran interés para el maestro y la maestra de EF en la Educación Primaria

(EP), para el alumnado que cursa la especialidad de EF en las distintas Universidades, así como para las personas responsables de la Formación Inicial (FI) y la Formación Continua (FC) del profesorado en el ámbito de la EC, ya que hay numerosas preguntas esenciales sin contestar que son la llave para iniciar una futura intervención educativa de mayor responsabilidad y calidad en el ámbito de la Educación Primaria.

La elección del tema, además de por su importancia educativa, está determinada por mi experiencia personal y profesional en el mundo de la EC, así como por el disfrute y entusiasmo que me despierta. También responde dicha opción a la necesidad de realizar estudios acerca de la EC, puesto que existe un escaso número de tesis específicas de dicho conocimiento tal y como se puede constatar en las bases de datos Teso y Redinet.

En definitiva, la justificación de esta tesis viene dada, en primer lugar, por una afinidad personal, ya que me encuentro vinculada a la EC como docente, como participante y como espectadora habitual de espectáculos del arte del movimiento; en segundo lugar, por interés profesional, puesto que mi especialización y labor educativa se centra en el ámbito de la EC; en tercer lugar, porque consideramos el tema de esta tesis de actualidad y necesidad educativa; en cuarto lugar, porque la EC entendida como disciplina académica, necesita de la reflexión y del pensamiento científico, así como ser estimulada y difundida como objeto de investigación para ir conformando en torno a ella unos conocimientos teóricos y científicos que mejoren su implementación práctica; y en quinto lugar, porque la EC ha de ir ocupando un lugar reconocido en el ám-

Introducción

bito universitario, como materia de estudio de pleno derecho para atender las demandas, cada vez mayores, desde los ámbitos profesionales educativos, artísticos, saludables y recreativos.

Por lo tanto, esta tesis nace de una necesidad personal y profesional, de avanzar cualitativamente en la labor docente cotidiana, de sistematizar los hallazgos educativos de años de experiencia, de identificar los problemas actuales de la enseñanza de la EC, de ir a la realidad educativa e informarse de la situación pedagógica de la EC de la mano de los maestros y maestras de EP, de buscar soluciones conjuntas, creativas y eficaces para la mejora de la calidad docente y, como consecuencia, de poder participar en la evolución positiva de la sociedad desde nuestras posibilidades de actuación.

En esta investigación se ha puesto la mirada en el profesorado como elemento fundamental para la descripción de la realidad docente de la EC en EF en EP. Aunque el alumnado es el eje sobre el que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado es la pieza clave sobre la que incidir para mejorar la calidad docente y la persona con la que contar para realizar cualquier proyecto esencial en los distintos escenarios educativos de actuación.

Después de décadas de disfrutar, aprender, experimentar, compartir y escribir sobre la EC, ha llegado el momento de parar y mirar con mayor profundidad, reflexión y crítica la realidad educativa de la EC, empezando por los colegios públicos de Educación Primaria de Córdoba. Considero que el profesorado que imparte la asignatura de EC en las distintas Facultades de Ciencias de la Educación tiene cierta responsabilidad

de contribuir a la mejora de la calidad docente en este escenario educativo. No debe bastar con preparar en el aula al alumnado para educar a través de la EC en los colegios, en este momento es imprescindible visitar las escuelas y a sus profesionales para conocer “in situ” la situación cotidiana del currículo expresivo, es decir, constatar si de verdad se educa a través de la EC, pues en numerosos encuentros, congresos, debates y eventos científicos tomamos conciencia de las numerosas carencias y problemas que este contenido despierta, muchas de las cuales tienen que ver con la novedad del mismo en el espacio educativo y la falta de vivencia y formación de los educadores y educadoras que la implementan.

La curiosidad y la reflexión nos llevan a querer saber qué se hace, con el mayor grado de certeza, en la escuela en el ámbito de la Expresión Corporal, con el fin de describir y comprender la realidad educativa de este contenido en los colegios públicos de Educación Primaria de la capital cordobesa y proponer estrategias para la mejora de la calidad docente de la Expresión Corporal en los distintos escenarios educativos a través de la Formación Inicial y Continua.

Estos objetivos nacen de numerosas cuestiones como, por ejemplo: ¿Se imparte en todos los colegios públicos de Córdoba el contenido de EC?, ¿qué temas se integran dentro de este ámbito de conocimiento?, ¿tienen recursos materiales y espaciales para llevarla a cabo?, ¿está el profesorado de EP suficientemente formado en EC o AFAE?, ¿participa en cursos de Formación Continua específicos de EC?, ¿qué dificultades encuentran?...

Algo esencial de este proyecto son las numerosas aplicaciones que pueden derivarse de esta investigación descriptiva, puesto que se aportan datos que pueden ayudar a un gran número de profesionales de la Educación Primaria, así como de la formación universitaria y formación continua. Es decir, esta investigación nos dará las claves para proponer una futura actuación reflexiva, crítica, eficaz y coherente en Primaria, en la Universidad y en los Centros de Profesorado (CEP) en cuanto a la enseñanza de la EC.

Por otra parte, también es importante destacar que no es frecuente una tesis en la que la Educación Primaria sea el centro de un trabajo universitario y que este repercuta en la revisión de programas docentes en la Universidad, ya que en ocasiones esta última vive de espaldas a la etapa educativa para la que prepara. Asimismo, esta investigación tiene la intención de colaborar en la elaboración de estrategias innovadoras a nivel institucional mediante la creación de un programa de FC coherente con la realidad educativa y sus necesidades reales, trabajando en sinergia con las instituciones pertinentes.

A partir de lo expuesto, este trabajo se configura en cuatro bloques: el primero recoge la contextualización y fundamentación teórica del tema abordado; el segundo determina las características básicas del estudio empírico que hemos llevado a cabo; el tercero se orienta a la descripción, análisis y discusión de los resultados obtenidos; y por último, este informe de investigación contempla un último bloque en el que se detallan las conclusiones más relevantes ofrecidas por este estudio descriptivo y se realizan propuestas para la construcción de escenarios educativos profes-

sionales, amables y atentos a la Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria a través de propuestas formativas que implican la participación y colaboración de todos los agentes educativos.

El primer capítulo comienza con un breve acercamiento al concepto de la EC o AFAE en EF, repasando las dimensiones fundamentales que la configuran (expresividad, creatividad, comunicación y estética) y su incidencia en la educación holística de la persona. En un segundo momento, se ha centrado la atención en el contexto histórico, realizando un viaje en el tiempo para hallar algunas de las simientes de la EC y la evolución de esta a través de sus personalidades y tendencias más destacadas hasta llegar a la EC en la educación institucionalizada. Para finalizar el capítulo, exponemos las reformas educativas en la Educación Primaria, desde la perspectiva de la EC, haciendo un recorrido desde la Ley de 1970 hasta la consolidación como bloque de contenido dentro de la EF en la actual ley, incidiendo en el territorio andaluz. Nos detendremos en los rasgos que configuran la identidad del profesorado de Educación Física y nos centraremos en la presencia de la EC en las distintas leyes educativas.

El capítulo segundo describe el mapa de la Formación del Profesorado de EF en EC. Consta de dos partes relacionadas: en la primera desarrollaremos la Formación Inicial a través de los Planes de Estudio, los Modelos del Profesorado y el cambio de escenario docente universitario. Se ha destacado la institucionalización de la especialidad de EF en la Formación Inicial, que en la actualidad ha pasado a Mención o itinerario de EF, ya que la presencia de profesionales en el contexto educativo se concibe como agentes de innovación y

Introducción

mejora educativa; en un segundo momento, nos acercaremos a la Formación Continua del profesorado de EF en EC. Para el desarrollo de nuestro trabajo descriptivo nos ha interesado atender al marco de referencia en el que se sitúa el profesorado protagonista de nuestro estudio, la FC en Andalucía (concretamente en Córdoba), a través de su referente formativo: el CEP. Hemos considerado la formación como un proceso continuo que se orienta hacia la autorrealización personal y profesional, la comunicación comprensiva y la mejora de las competencias holísticas.

A lo largo del capítulo tercero, tratamos de determinar y evaluar el ámbito de trabajo teniendo en cuenta el estudio teórico realizado. A continuación, y una vez formulado el problema sobre el que pretendemos investigar, es preciso responder a una serie de cuestiones sobre el qué investigar y el cómo lo vamos a llevar a cabo. Los objetivos se han especificado en una serie de variables, la información de estas variables ha sido recogida a través de una serie de instrumentos diseñados ad hoc para satisfacer los objetivos de esta investigación, que fueron aplicados en 2007-2008 a la muestra representada por un 91,25% de los maestros y maestras que impartieron EF en los colegios públicos de Educación Primaria, en Córdoba capital, durante el curso académico 2006-2007. El diseño tiene un carácter descriptivo y correlacional que se concreta en el empleo de estudios de encuesta y grupos de discusión (GD).

Los resultados de la investigación y la discusión de los mismos se exponen en los capítulos cuatro y cinco. En estos se abordan las relaciones existentes entre las diferentes variables que configuran las distintas dimen-

siones consideradas en la investigación. En el capítulo cuatro, se procede al análisis y discusión de los resultados extraídos de los cuestionarios implementados por los maestros y maestras de EF en EP de los centros educativos objeto de nuestra investigación. En el capítulo cinco, se lleva a cabo el análisis de contenido de los GD realizados a distintos profesionales relacionados con el tema de estudio. Los datos recogidos tras la implementación de estos instrumentos fueron estudiados con la ayuda de diferentes soportes informáticos.

Un último capítulo lo compone el apartado de conclusiones y propuestas, que recoge, por un lado, de manera sintética y esquematizada las aportaciones fundamentales que se desprenden de la investigación realizada, orientada a elaborar un mapa descriptivo de la realidad docente de la EC en EF en Primaria a través de su protagonista: el profesorado. Por otro, a partir de estas conclusiones, se establecen diferentes propuestas de actuación particulares, colectivas e institucionales con la intención de crear entornos formativos colaborativos, para mejorar y transformar positivamente los distintos escenarios educativos de la EC en EF en EP, habitados por el colectivo participante en el estudio. Esperamos que estas conclusiones y propuestas ayuden a avanzar en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa de la EC y contribuyan a la teorización o intervención sobre la misma.

El entusiasmo que nos impulsa cotidianamente hacia adelante a crear, re-crear, experimentar, replantear y proponer situaciones educativas en donde la vivencia, la experiencia y el conocimiento conllevan a la satisfacción de los participantes en nuestra realidad docen-

te en EC, es el mismo que ha mantenido la motivación que nos ha acompañado a lo largo de estos años en la realización de la tesis que presentamos. El esfuerzo merece la pena si consideramos que los resultados darán pie a nuevas construcciones científicas, pedagógicas y personales.

Como profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal, desde el ámbito docente sentimos la necesidad de transferir nuevos conocimientos al aula desde la realidad educativa para aportar propuestas adecuadas de transformación e intervención futura en los escenarios educativos relacionados con la EF en EP, a través de guías docentes y programas actualizados y contextualizados. Asimismo, desde la perspectiva investigadora, además del gozo de aprender más sobre nuestro ámbito de actuación surge la pre-ocupación por dar a conocer una realidad educativa y social que presenta un conjunto de potencialidades educativas y dificultades docentes. Si optamos por una educación transformadora y de calidad, entendemos que el primer paso será describir dicha realidad.

La presentación de esta tesis no supone un punto final, sino un punto de partida sobre el que nos apoyaremos y desde el que justificaremos nuevas propuestas docentes e investigadoras, continuando con nuevas vías de investigación que complementen, refuten o abran a su vez otros nuevos caminos hacia el conocimiento expresivo. En definitiva, nos proponemos descubrir, describir y analizar la realidad de la EC en Primaria con la inestimable colaboración de los maestros y maestras y, a partir de ahí, abrir vías de investigación y actuación en el futuro para la mejora de la calidad docente.

“Los cuatro saberes (saber, saber-hacer, saber-estar y saber-ser) merecen la misma atención. No se puede favorecer uno más que otro: el conocimiento es importante, pero no es lo único. Además hay que saber instalar el placer en el juego y el trabajo, porque es una pasión que compartimos y no debemos aburrirnos cumpliendo deberes” (Laferrière, 2008:188).



Bloque I

Marco Teórico

“No sigas las huellas de los antiguos, busca lo que ellos buscaron”
(Bashoo en Rodríguez-Izquierdo, 2001: 68)

(1) Zeitgeist es un término alemán que significa espíritu de los tiempos y da nombre a la teoría consistente en que la historia está determinada, no por las acciones de los grandes hombres, sino por amplias fuerzas impersonales que trascienden a los individuos. Es decir, las ideas del siglo XIX estaban latentes en el Zeitgeist y las personas atentas, intuitivas, pasionales, creativas e inteligentes ayudan a su propagación y fusión con el intercambio de ideas (Leahey, 1986).

(2) Ley 14/1970 (Ley General de Educación, LGE).

(3) Ley 1/1990 (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE).

(4) Ley 2/2006 (Ley Orgánica de Educación, LOE).

Para comprender y sentir la Expresión Corporal en la Educación Física hemos de bucear en la historia y aprender de ella. En este bloque, en el primer capítulo, nos acercaremos al concepto de EC mediante las dimensiones esenciales que la conforman (expresiva, comunicativa, creativa y estética). Posteriormente, invitaremos a un vertiginoso viaje en el tiempo para hallar algunas de las simientes e influencias, a través de sus personalidades y tendencias más destacadas en función del espíritu de los tiempos (Zeitgeist)¹, que han posibilitado la EC actual. Por último, llegaremos a nuestro destino: la EC en la leyes de educación. En estas leyes, la EC se cuele como aire fresco por las fisuras progresistas, sensibilizadas con el ámbito expresivo, en el primer ciclo de Educación Primaria en la Ley del 70², en la asignatura Expresión Dinámica. En la Ley del 90³ se instala como contenido de la EF integrándose en todos los ciclos. Finalmente, en la Ley de 2006⁴ se consolida como bloque de contenido normalizándose dentro de la EF, al menos legal y teóricamente.

En un segundo capítulo, se describe el mapa de la formación del profesorado de EF en EC. Este apartado consta de dos partes relacionadas: en la primera, desarrollaremos la Formación Inicial a través de los planes de estudio, los modelos del profesorado y el cambio de escenario docente universitario; y en un segundo momento, nos acercaremos a la Formación Continua del profesorado de EF en EC en EP en el contexto de nuestra investigación, la ciudad de Córdoba, descifrando las claves para el desarrollo profesional-personal docente y exponiendo las modalidades formativas que se ofrecen.



Capítulo I

La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo.

“La metafísica occidental estaba ante todo centrada en el Ser. Hoy se ha llevado a cabo el paso de la ontología del Ser, la sustancia estática, a una ontología del Devenir”
(Prigogine, 2008: 418)

I. La Expresión Corporal en Educación Física.

El dédalo como sendero

El dédalo “es un lugar, a veces construido para recreo, en que los caminos se entrecruzan de tal manera que, una vez dentro, es muy difícil encontrar la salida” (Moliner, 2002: 874). Es un laberinto, que nos confunde, nos pierde..., pero también nos hace disfrutar del camino despertándonos la inteligencia y la imaginación. La Expresión Corporal es un dédalo educativo en donde el proceso, el camino, es el protagonista; no pasemos por la ruta más corta, sino por la más rica en vivencias, retos y matices pedagógicos, adquiriendo competencias fundamentales para la vida durante el viaje. “De evitar el riesgo hemos pasado a manejarlo, presentando esa actividad como fuente de las más pingües ganancias” (Escohotado, 2000: 221).

En este momento, la EC en EF comienza a desvelarse, a definirse, todo ello gracias a generosidad de artistas, psicólogos, pedagogos, ..., profesionales que durante años han dotado a esta materia de fundamento teórico, así como a maestros y maestras experimentales que han despertado el entusiasmo y la curiosidad, a través de la vivencia, de numerosos profesionales de la EF hacia este contenido. Pero a pesar de todos los estudios esta sigue siendo un término escurridizo, al igual que el vocablo ARTE o CULTURA, complejo, extenso, abierto y dinámico para abarcarlo en una única definición. Por ello nos apoyaremos en personalidades, que son un referente en el ámbito que nos ocupa, cuyas miradas reflexivas nos ayudarán a dilucidar su esencia. Para la Maestra Ana Pelegrín (1996: 351), la Expresión Corporal:

“Requiere en el hacer corporal, la vivencia (Santiago, 1995), el entrenamiento (Bossu y Chalaguier, 1986) la creación individual y grupal (Bertrand y Dumont, 1976; Berger, 1977), al mismo tiempo que la capacidad de verbalizar, comentar la vivencia, describir la situación experimentada y analizar el <vocabulario> gestual expresado (Brikman, 1975), (Pelegrín, 1978); la comprensión y práctica de movimientos básicos y la creación de secuencias (Laban, 1978; Shinca, 1989; Winner, 1974); y la relación con otros elementos (Kirby, 1994)”.

A lo expuesto anteriormente habría que añadir que la EC es un “movimiento con intención comunicativa (...) que implica estimular, abrirse a las sensaciones, afinar los sentidos despertando la sensibilidad, darse cuenta de lo que se percibe aquí y ahora” (Motos, 2003: 101). Hay que matizar que es:

“Una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preestablecidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada” (Schinca, 1988: 9).

No se puede definir la EC sin aludir a la creatividad, ya que esta forma parte de su naturaleza. Según Patricia Stokoe (1990: 41), educar por medio de actividades corporales artísticas y creativas es:

Capítulo 1

Capítulo 1 La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo

“promover ciertas cualidades humanas como el desarrollo de la sensibilidad, el impulso a investigar, experimentar, expresar y transformar, pertenecer, compartir, colaborar y respetar. Educar para la belleza, la alegría y el goce. Para la convivencia y la paz, (...). Educar jugando para desarrollar la capacidad de jugar. Esta concepción de educación tiene como fin el perfeccionamiento del ser humano como obra de arte”.

La EC en EF se nutre de todas las manifestaciones artísticas corporales que ofrece la sociedad como son: la danza, el teatro, las performance y el circo; así como de las artes corporales milenarias entre las que se encuentra el tai-chi y el yoga; las numerosas técnicas corporales (Feldenkrais, Alexander...); y de la propia EC desde distintas orientaciones (terapéutica, recreativa...) que se creó como corpus independiente en el siglo XX, a partir de los años 70, y que tiene como antecedentes, entre otros, la revolución socio-cultural de Mayo del 68 y los movimientos renovadores de las prácticas corporales comenzados a finales del siglo XIX en el ámbito de la danza (Romero, 2001). Aunque desde el currículo de la EF la EC tiene unos objetivos, contenidos y métodos propios, diferenciados de las técnicas y artes en los que se inspira. Es decir, desde la orientación pedagógica de la EC se diseña un traje a medida para la EF (Montávez y Zea, 2004).

Así mismo, la EC como contenido de la EF, es considerada como un “conjunto de técnicas corporales, espaciales y temporales que permiten de forma artística expresar al otro contenidos de mi mundo interior” (Montesinos, 2004: 15). A dichos elementos técnicos habría que añadir las energías o cualidades de movimiento (Laban, 1987). Estos elementos se orientan ha-

cia la aceptación del propio cuerpo y sus diferentes posibilidades para expresar y comunicar emociones, ideas, pensamientos, vivencias, etc., así como para la consecución de una salud holística, dotando a la persona de una mayor seguridad en sí misma y desarrollando sus capacidades y competencias para la socialización que le permitan desarrollarse íntegramente en la sociedad, lo que le garantiza una mayor y mejor calidad de vida (Stokoe, 1990; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez, 2005 y Delgado, Tercedor y Torre, 2008).

La EC fundamental, y no meramente instrumental, desarrolla holísticamente a la persona, no la entrena para algo concreto, re-crea situaciones lúdicas y creativas, no entretiene, y educa no solo enseña (Montávez, 2001a). Su mirada holística tiene afinidad con la pedagogía de la experiencia, en cuanto que comparte un aprendizaje con corazón, manos y cabeza en situaciones auténticas y con planteamientos creativos de solución de problemas cuya aspiración es cambiar actitudes y escalas de valores (Ziegenspeck, 2002). Igualmente, convive con la pedagogía de la situación que se define como:

“Una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y del ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgencias del momento, incluso si son expresadas por los estudiantes, sobre todo si son expresadas por los estudiantes, por fin implicados, motivados para manifestarse, sin miedo a la divergencia” (Barret, 1995: 9).

Podemos afirmar, a partir de lo expuesto hasta ahora, que el arte, el juego, la salud y los valores humanos están implícitos en la EC desde la perspectiva de la

EF (Montávez, 2004), ya que es una actividad cuyo eje “gira alrededor del cuerpo, y el cuerpo se concibe como <persona integrada> en una unidad inseparable, sensitiva, psicológica, social y motriz. Persona como fuente de creación, instrumento e instrumentista” (Stokoe, 1990: 61).

La EC aporta a la EF una filosofía vitalista, una perspectiva saludable, una interdisciplinariedad innata, un toque artístico al movimiento y una profundización en cuanto a los valores mínimos de convivencia; sus elementos básicos son el cuerpo expresivo-comunicativo, el espacio físico-afectivo, el tiempo técnico-personal y las energías o calidades de movimiento (Montávez, 2001a); y su metodología juega amorosamente con lo lúdico y la concentración, lo complejo y lo sencillo, la técnica y la improvisación, la razón y la emoción, lo cotidiano y lo artístico (Motos, 1990). Por ello, el camino de la EC es un laberinto lleno de sorpresas agradables (disfrute, estética, afecto, etc.) con algún que otro problema que resolver (miedo al ridículo, limitaciones, etc.) pero que merece la pena aventurarse porque la recompensa es el placer de ser, de hacer y de BIEN-estar. En definitiva:

“La EC es el ámbito de conocimiento, como contenido en EF que investiga y experimenta las posibilidades corporales y la inteligencia emocional, como medio de transmisión de sentimientos, pensamientos y actitudes, y cuyo fin es crear y comunicar a través del movimiento. El cuerpo, como ente globalizador e integrador, es el nexo de unión entre la funcionalidad de la actividad física y la plasticidad de la actividad artística. Su fin está en el propio proceso expresivo” (Rueda, 2004: 12).

En conclusión, a partir de las diversas definiciones podemos extraer que la EC está configurada por cuatro dimensiones: la expresividad, la comunicación, la creatividad y la estética.

1.1. Expresión Corporal: dimensiones sobre las que se articula

“La manifestación motriz presenta distintas vertientes en función de su intención o finalidad. La Expresión Corporal como disciplina se ocupa del desarrollo de la dimensión expresiva de esta manifestación, que responde a un infinito territorio de posibilidades que hacen de ella una excepcional forma de colaboración al crecimiento personal y social” (Coterón *et al.*, 2008: 145).

El cuerpo en quietud o movimiento, ya sea intencional o no, es la primera y fundamental vía de contacto del ser humano con su entorno. La EC abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen intención de manifestar el mundo propio y de ponerlo en común con los demás a través de procesos de creación originales con un componente estético significativo (Sánchez *et al.*, 2008).

La EC desarrolla una serie de capacidades humanas, que deben tenerse en cuenta a la hora de definir los conocimientos que se deben transmitir desde esta materia. Para Learreta, Sierra y Ruano (2009) la selección y estructuración de los contenidos de la EC parten de tres dimensiones: expresiva, comunicativa y creativa. Coterón *et al.* (2008) y Sánchez *et al.* (2008) amplían a cuatro las dimensiones que configuran dicho contenido, incorporando la dimensión estética (ver figura 1.1). Por otro lado, desde la perspectiva de la EF, estas

dimensiones explícitas de la EC, han de atender los valores humanos mínimos de convivencia a través de propuestas lúdicas saludables.

Dimensiones de la EC	
Expresividad	Toma de conciencia y manifestación del mundo interno. Exterio-rización de ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones.
Comunicación	Proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal
Creatividad	Procesos de construcción basados en el pensamiento asociativo y divergente, y 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.

Figura 1.1: Dimensiones de la EC (revisado y adaptado de Sánchez *et al.*, 2008: 21)

Estas dimensiones específicas, expresividad, comunicación, creación y estética, configuran la EC y constituirán las principales líneas de trabajo que hay que seguir. Todas ellas coexisten en la experiencia práctica pero conceptualmente las expondremos por separado para su mayor comprensión, basándonos en Coterón *et al.* (2008).

1.1.1. Expresividad. Un camino hacia la persona

“La expresividad del cuerpo argumenta que la historia de los modos en que el cuerpo es teorizado y aprehendido desde el exterior, en tanto que objeto, se encuentra íntimamente ligada a la historia de las maneras en que el cuerpo es subjetivamente incorporado desde el interior. Las percepciones diferentes del cuerpo deben ser comprendidas en relación con las experiencias divergentes de la persona” (Kuriyama, 2005: 10).

Los estilos de percepción e incorporación de las experiencias están íntimamente ligados a la cultura a través de los diferentes modos de hablar y escuchar, de forma que la manera en que la gente utiliza las palabras conforma intensamente el modo en que aprehenden y habitan el cuerpo. Kuriyama (2005: 278) nos invita a “reconsiderar incesantemente nuestros propios hábitos de percepción y de sensación, y a imaginar posibilidades alternativas de ser, de experimentar el mundo de nuevo”. Ya que “en nuestro ser confluyen emociones, sentimientos, pensamientos, experiencias diversas, relaciones interpersonales, y todo lo captamos y lo expresamos a través de nuestro cuerpo” (Kalmar, L. 2003: 20). Es decir, habitamos un cuerpo personal y único que, partiendo de la información filogenética, se va constituyendo con la experiencia socializadora inmersa en la realidad cultural (Sánchez *et al.*, 2008).

El descubrimiento y desarrollo de la propia expresividad es un proceso que requiere de tres fases para su integración en la realidad personal: (a) La toma de conciencia del cuerpo (bases físicas); (b) La vivencia emocional (bases expresivas); y (c) La consolidación de las habilidades expresivas. Aunque en las pro-

puestas concretas de EC aparezcan habitualmente elementos de todas ellas interrelacionados, se precisa esta diferenciación a nivel conceptual para comprender la progresión cualitativa que lleva de un tipo de experiencias a otras.

a. Toma de conciencia. Bases físicas

Percibir y sentir el cuerpo, tomar conciencia de su realidad, sería la primera fase para el trabajo de expresividad, “se persigue que la persona se conozca a sí misma respecto a sus posibilidades de expresar a través de todo su cuerpo; y cómo eso provoca un autoconocimiento y una autorrealización consciente de lo que quiere expresar” (Arteaga, 1997: 33). Esta toma de conciencia ha de hacerse a través de la experimentación de las bases físicas, las que parten de las experiencias personales y que en palabras de Schinca (1988: 17) “se basan en la vivencia de sensaciones propioceptivas del cuerpo en reposo o en movimiento: contracción muscular, relajación, distensión controlada; vivencias de las sensaciones articulares, ...”

La culminación básica de esta fase, que seguirá desarrollándose de forma continuada con cada nueva experiencia, se constata por la capacidad de las personas de conceptualizar el trabajo realizado, dándole un sentido adaptado a sus propias características personales.

b. Vivencia emocional. Bases expresivas

La toma de conciencia de la propia realidad corporal desemboca de inmediato, en un proceso constante de interrelación, en la vivencia emocional que experimenta el individuo al ser consciente de las capacidades y posibilidades físicas (bases físicas) de la EC.

La organización de las vivencias emocionales ha de fundamentarse en el trabajo de las bases expresivas del movimiento. De las bases físicas a las bases expresivas hay un paso cualitativo que trasciende el dominio del cuerpo-deportivo y nos acerca a la expresividad corporal. Aunque hay que conocer los elementos corporales desde el punto de vista técnico, hemos de transformarlos conscientemente en movimientos expresivos, creativos y espontáneos a través de su incardinación en el estado emocional al que van asociados. En la vida, el cuerpo expresa cuando existe una emoción, y esta tiene relación con “el funcionamiento tónico muscular, las actitudes posturales, los procesos psíquicos (...). La musculatura refleja nuestro estado emocional, se contrae, se relaja, se mueve libremente en función de la situación a la que nos enfrentemos” (Ruano, 2009: 109).

El desarrollo de la expresividad tiene sus bases principalmente en las calidades del movimiento. La interrelación entre el cuerpo, el espacio y el tiempo, elementos en los que tradicionalmente se ha asentado el trabajo de EC, conlleva la consecución de estas calidades del movimiento o energías configurando la expresividad corporal (Schinca, 1998 y Coterón *et al.* 2008). La competencia emocional (Goleman, 1996)⁵ y la competencia comunicativa o social (Goleman, 2006)⁶ son elementos esenciales de la expresividad de la persona que se desarrollan con la EC; y fundamentales en la sociedad actual. La inteligencia emocional y la inteligencia social fundamentan la necesidad de potenciar la EC en el ámbito educativo.

c. Consolidación de las habilidades expresivas

(5) La emoción según Goleman (1996: 473), “se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”.

(6) “La receptividad social del cerebro nos obliga a entender no solo el modo en que los demás influyen y moldean nuestro estado de ánimo y nuestra biología, sino también el modo en que nosotros influimos en ellos” (Goleman, 2006: 26).

“A través del movimiento expresamos nuestro mundo interno, nos manifestamos en el mundo, compartimos, lo comprendan o no nuestros estados de ánimo, nuestra vida interior y nuestra relación con el entorno” (Learreta, Sierra y Ruano, 2005: 267). El desarrollo de la expresividad permite la manifestación del mundo interno, la expresión de ideas, conceptos y emociones personales mediante movimiento y sonido con la intención de revelar la propia intimidad, evadirse y sentirse bien. En definitiva, ser nosotros mismos.

Todo movimiento está impregnado de la personalidad de quien lo realiza. Cuando este movimiento tiene una intencionalidad surgida de la necesidad de manifestar y exteriorizar el propio mundo se convierte en un acto significativo cargado de simbolismo y emoción. Es en este momento cuando podemos hablar de habilidades expresivas “como conductas motrices conscientes puestas en acción de forma significativa por la persona para manifestarse plenamente. La integración de las bases físicas y expresivas en la realidad de la propia personalidad es el fin último del desarrollo de la expresividad” (Coterón *et al.*, 2008: 148).

1.1.2 Comunicación. Diálogo entre el movimiento y la quietud, el sonido y el silencio

“Es indudable que el movimiento es una forma de comunicación y expresión que el individuo utiliza en su comunicación habitual, pero que puede perfeccionar adquiriendo instrumentos que le permitan enriquecer la expresión, la creatividad y la sensibilidad estética, así como producir y valorar manifestaciones artísticas

y culturales basadas en la expresión corporal y el movimiento” (Torres, 2000: 26)

Hay que recuperar la importancia del diálogo corporal y verbal. El sonido-movimiento y el silencio-quietud son protagonistas en la comunicación, si no hay silencio, no hay música ni palabra, si no hay quietud, no hay movimiento (Montávez, 2001a). Desde la EC entendemos la comunicación como un proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal. La unidad básica para la comunicación es el gesto, pero no el único. Quedarnos en él sería simplificar la complejidad del hecho comunicativo. El gesto es la unidad de transferencia simbólica entre ideas y realidad corporal, de forma paralela a lo que supone la palabra en el lenguaje oral. El lenguaje gestual se construye sobre los usos sociales y culturales y corresponde su estudio al área de la comunicación no verbal. Pero existen otras funciones de codificación y simbolización corporal que abarcan otra realidad psicosocial del ser humano y que se enmarcan en el ámbito educativo y artístico.

Así, desde la EC abordamos la realidad comunicativa bajo la doble perspectiva del cuerpo-social y el cuerpo-arte (Coterón *et al.* 2008). El proceso de construcción de la comunicación social se realiza a través del lenguaje gestual, mientras que el de la comunicación artística a través del lenguaje corporal. Bajo nuestra perspectiva, el segundo, en última instancia, ha de abarcar también al primero. Pero, a nivel metodológico, es interesante su tratamiento diferenciado.

El lenguaje gestual se corresponde con la parte del mensaje no verbal contenido en el acto comunicativo social. Sus componentes se agrupan en no verbales o

paralingüísticos y corporales (Arteaga, Viciano y Conde, 1997). Los primeros hacen referencia a los elementos sonoros (fluidez, velocidad, pausa, volumen, etc.) que acompañan y matizan el mensaje oral; los segundos (gesto, postura, mirada, distancia, orientación, etc.), a los elementos corporales que complementan y refuerzan el mensaje.

Además de la función social, la comunicación puede tener otras funciones como la transmisión de emociones, sentimientos, el intercambio de vivencias, el placer de compartir, o la creación colectiva (Pérez-Roux, 2008a y Sánchez, 2008a). El lenguaje corporal abarcaría todas estas funciones, siendo sus componentes los elementos corporales, espaciales y temporales que se trabajan en la expresividad, pero esta vez dotados de una intencionalidad comunicativa. En este caso, la comunicación se centra en el intercambio de las vivencias del individuo, de su propia realidad y de las vivencias del otro. Esta comunicación tiene un carácter introyectivo, que viene determinado por la información “que damos sobre nuestro yo interno en los diferentes contextos en los que nos encontremos” (Arteaga, Viciano y Conde, 1997: 36).

El desarrollo y dominio del lenguaje corporal ha de partir de un proceso de alfabetización (Coteron *et al.*, 2008 y Learreta, 2009), consistente en la toma de conciencia y aprendizaje de las nociones corporales, espaciales y temporales básicas. De forma similar a como se construye el lenguaje verbal, el lenguaje corporal, partiendo del alfabeto básico, se irá enriqueciendo con la combinación, cada vez más compleja, de sus elementos. Esta construcción se realizará metodológicamente ligada a los componentes de creación y estética. Por tanto:

“La construcción y puesta en acción del lenguaje corporal requiere un proceso de cognición, que en esencia, consiste en la planificación y toma de decisiones para buscar los movimientos más adecuados que codifiquen en clave de lenguaje corporal la idea o el sentimiento a ser comunicados” (Motos, 2003: 102).

Así pues, el lenguaje corporal adquiere valor comunicativo en la medida en que sirve para la creación grupal y para la búsqueda de producciones artísticas que satisfagan las necesidades y expectativas, tanto del artista-participante como del espectador-observador en el espectáculo creativo-educativo (Montávez, 1998; Larraz, 2008 y Pérez-Roux, 2010).

1.1.3 Creación. Convertir lo ordinario en extraordinario

“La creatividad es básicamente expresión.(...). Los grandes teóricos de la creatividad así lo reconocen al colocar la expresión en la base de todo proceso creativo” (Motos y García, 2001: 19).

La educación tiene como objetivo principal la formación holística de la persona por lo que la creatividad es de gran relevancia por su contribución al desarrollo personal y preparación para la vida. Por tanto, el sistema educativo ha de potenciar, empezando por el profesorado, la capacidad creativa. La persona investigadora, curiosa y creativa debe ser una de las metas de nuestro sistema educativo, pero para ello hemos de estimular y desarrollar dichas capacidades (Montávez, 2001b). En la actualidad las competencias básicas están en sinergia con esta filosofía educativa.

Capítulo 1

Capítulo 1 La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo

El profesorado en EC deberá potenciar la creatividad del alumnado a través de una puesta en escena motivadora, novedosa y estimulante; propuestas abiertas a la imaginación y planteamientos lúdicos y divergentes. La educación creativa está dirigida a formar una persona dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para resolver problemas (Guilford, 1978). Es decir, la creatividad se ha convertido en un término aceptado para aquellos actos que conducen a diferentes modos de resolver problemas o en la capacidad de pensar de un modo abierto, divergente y no conformista. Conceptualmente, se caracteriza por una referencia a, por lo menos, cuatro indicadores: originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración (Marín y De La Torre, 2000 y Cachadiña, 2009).

Según Marina (1993: 24), “crear es inventar posibilidades, es decir, encontrarlas. [...] Lo posible, que aún no existe, surge de la acción de la inteligencia sobre la realidad. Las cosas tienen propiedades reales, en las que inventamos posibilidades libres”. Por lo que, el movimiento corporal se convertiría en movimiento creativo cuando trascienda los movimientos conocidos y estos se abran libremente a las ilimitadas posibilidades del cuerpo y sus combinaciones, dando lugar a movimientos novedosos, al menos para la persona que los hace (Ausubel y Floyd, 1969 en Arnold, 1991).

En educación no podemos olvidar que el alumnado en el acto creativo experimenta por encima de sus realidades pero nunca por encima de sus posibilidades. Estas se enriquecen con una educación abundante en propuestas de proyectos creativos que respetan la aportación de las personas que participan en ellos. En definitiva, todo acto creativo nos desafía a sinte-

tizar ideas, sentimientos o imágenes y presentarlas bajo formas nuevas, se podría decir que es el arte de modificar la realidad. La EC se convierte en algo extraordinariamente importante en nuestro sistema educativo por el hecho de que impulsa el pensamiento divergente.

La creatividad en la escuela contribuye a promover la libertad y la autonomía individual, en cierto modo, ayuda a la búsqueda de una autorrealización y de la identidad personal (Stokoe, 1990 y Montávez, 2001b). Es esencial para saber adaptarse a las distintas situaciones, estando abiertos al cambio sin perder nuestra identidad; es, por tanto, una preparación dinámica para la vida.

“Cuando combinamos ideas y sentimientos con una emoción y sacamos a la luz una creación nueva, experimentamos nuestro yo más profundo desde una perspectiva distinta. Distanciarnos de esa experiencia para pasar al empeño creativo siguiente nos permite abrirnos a nuevas ideas y sentimientos y promover nuestro crecimiento” (Ealy, 1998: 74).

Los modelos tradicionales de enseñanza se han centrado más en la transmisión de contenidos que han de ser imitados. El desarrollo de la dimensión expresiva del individuo ha de asentarse, sin embargo, en procesos de construcción basados en el pensamiento asociativo y divergente y enfocados al logro de resultados originales y elaborados. El desarrollo de la capacidad creadora potenciará, en el alumnado y en el profesorado, la capacidad de ser, de hacer y de sentir diferente (Trigo, 2001).

Según Cachadiña (2009) el proceso creativo, en el ámbito de la EC, está estructurado en las siguientes fases: preparación, climatización, incubación, iluminación y comunicación. Todo ello deberá ser abordado a través de manifestaciones motrices próximas a métodos abiertos o de producción, más que a métodos de reproducción; donde el tratamiento de las respuestas que da el alumnado sea de carácter divergente. El alumnado buscará libremente sus respuestas personales, dejando aflorar su individualidad (Padilla, 2003). Para algunos autores (Motos y García, 2001) no hay diferencia entre el proceso creador y cualquier proceso expresivo, ambos procedimientos comparten las mismas claves: percibir, sentir, hacer, reflexionar.

Si no se dan las condiciones adecuadas, el individuo tiende, ante el planteamiento de un problema, a buscar una respuesta ya conocida anteriormente y a reproducirla. El paso de la reproducción a la creación ha de seguir una estrategia que posibilite, en primer lugar, la búsqueda de múltiples respuestas ante una situación planteada y, posteriormente, una dinámica de redefinición y reelaboración constante en la que la aportación personal adquiera un papel relevante para que se asuma el proceso y la respuesta final como algo personal y grupal.

El aprendizaje basado en Proyectos o Procesos Creativos (Montávez, 2001b y Pérez-Roux, 2008a) como estrategia metodológica se nos ofrece como una herramienta ideal de trabajo para el desarrollo del pensamiento creativo donde los proyectos son entendidos como generadores de ideas (Sánchez, 2008a). Ideas propias y originales, para preservar la originalidad y el ingenio creador de cada persona participante, que

surgirán como fruto de la elaboración individual y la creación colectiva (Borthwick, 1982). Los estilos de enseñanza creativos, por tanto, son la forma de intervención más adecuada en la EC.

En definitiva, no existe un camino preestablecido, la dimensión expresiva del ser humano parte, como se ha dicho, de la vivencia del propio mundo interior. El desarrollo de las potencialidades expresivas ha de asentarse ineludiblemente en un proceso creador en el que el individuo pueda encontrar respuestas propias que satisfagan sus inquietudes.

1.1.4 Estética. Arte colectivo mirada personal

“A menudo necesitamos que el pintor, el escultor o el pensador nos acompañen en el viaje de vuelta hacia la realidad y nos ayuden a correr el velo gris con que la indiferencia nos protege del fulgor exultante de la existencia” (Muñoz, 2000: 39-40)

La EC nos enseña a mirar y a escuchar invadiéndonos de detalles sutiles, nos anima a buscar respuestas personales en la estética, invitando al arte en general (poesía, música, plástica..) y al arte del movimiento en particular (danza, teatro, circo...) a jugar desde nuestras emociones, sensaciones y sentimientos; para crear, disfrutar, conocernos y comunicarnos (Montávez, 2001a).

Entre las funciones que tradicionalmente se le atribuyen al movimiento corporal del hombre encontramos la función estética/comunicativa (Coterón *et al.* 2008), que nos habla del movimiento como medio de expresión y comunicación, el cual debe ser educado en la

Capítulo 1

Capítulo 1 La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo

creatividad y la sensibilidad estética, no solamente produciendo sino también interpretando manifestaciones artísticas y culturales basadas en la EC y el movimiento.

La estética es considerada en la EC uno de los cuatro elementos fundamentales que definen la conducta motriz del ser humano (Sánchez *et al.* 2008); y hacemos referencia a ella desde la materialización del proceso creativo colectivo a través de un producto con rasgos reconocibles de equilibrio, composición y armonía. Pero... ¿podríamos abordar de una manera estética, también el des-equilibrio, la des-composición, y la des-armonía, sin llegar al caos que impide transmitir y comunicar? En esta delgada línea nos movemos.

Cuando se habla de estética muchos conceptos se entrecruzan en la mente: belleza, arte, filosofía, armonía, composición, sensibilidad, etc (Coterón, *et al.* 2008). El término estética deriva de las voces griegas “aishtetike” (sensación, percepción) y “aisthesin” (sensación, sensibilidad). Comúnmente asimilamos estética al concepto de belleza en el momento actual, a las modas, a las corrientes artísticas de la época. Pero la noción de belleza depende también, y en gran medida, de la imaginación, de la percepción de cada uno. Desde este planteamiento, la estética estará asociada al “descubrimiento” más que a la “producción”. Si entendemos la EC como una disciplina cercana de las artes ese proceso debería estar influenciado por las emociones y los sentimientos, por lo que el resultado de este proceso se centra en provocar una reacción emocional en el receptor.

Hablar del producto final en educación es muy distinto de hablar de un producto final en arte, ya sea, pintura,

poesía o danza. Nuestros objetivos son diferentes, y nuestros resultados no se centran en un público, sino en un aprendizaje, nuestro interés se centra más en el proceso que en el resultado, por tanto, los aspectos metodológicos son esenciales.

El acto creativo no se transforma en experiencia si no hay una reflexión. Por ello, en educación es muy importante crear momentos y espacios para que el alumnado reflexione y tenga conciencia de lo que hace, para qué le sirve y qué ha aprendido al respecto, animándoles a utilizar este conocimiento para deconstruir y reconstruir. La reflexión da el paso cualitativo que nos pone en el camino de la educación y nos aleja del entretenimiento (Montávez y Zea, 2004 y 2009). Este proceso de reflexión debe sentar las bases del sentir estético del movimiento, de la función armónica en su composición.

Dado el carácter educativo de la EC en EF, una composición grupal se dará por concluida cuando haya contado con la participación de todos sus miembros y se sientan representados y necesarios, cada uno de ellos tendrá su función y su papel protagonista. Nuestro interés en educación no está en formar bailarines ni actores, sino en aprender y educar a través del arte (Stokoe, 1990 y Read, 1991). Según Marta Schinca (1988: 9) la EC es una disciplina “que partiendo de lo físico conecta con los procesos internos de la persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo. Cada persona ha de encontrar su propia expresividad a través de la comunicación y la creatividad corporal”.

Es preciso recordar que la EC es aquella disciplina que desarrolla la dimensión expresiva del movimiento

(Sánchez *et al.* 2008 y Coterón *et al.* 2008). Una definición muy importante porque, lejos de considerar la EC como un sumatorio de técnicas diversas con algunas coincidencias en sus aspectos esenciales, se asienta en una estructura organizada de saberes que colaboran de manera firme a enriquecer la dimensión expresiva del ser humano.

1.2 Mirando al pasado para comprender el presente. La Expresión Corporal de paseo por la historia, destino la educación

“El carácter contestatario de estas nuevas prácticas y su resistencia a la reglamentación e institucionalización fueron verdaderos obstáculos para su inclusión definitiva en la educación física formal” (Ortiz, 2002: 63).

Para comprender y sentir la EC actual en la EF hemos de bucear en la historia y aprender de ella, invitando a los ámbitos más destacados que han conformado la EC, estos ámbitos esenciales son la gimnasia femenina, la danza moderna, el teatro corporal, las técnicas corporales,... No es el objetivo de nuestro estudio realizar una disertación pormenorizada de dicha historia, por lo que haremos un vertiginoso viaje en el tiempo para hallar algunas de las simientes de la EC y la evolución de esta a través de sus personalidades y tendencias más destacadas hasta llegar a nuestro destino: la EC en la EF.

En la búsqueda de las claves que hicieron posible la EC actual, a lo largo de la historia, nos referiremos a actividades físicas que no recibían el nombre de EC, ni en esencia lo eran, pero fueron las semillas de la misma desde distintas perspectivas (gimnasia, danza,

psicoanálisis...). En esta línea, During (1992: 142) afirma que La EC da un giro decisivo a partir de los años 60, “hasta aquí no se trata más que de danza, la mayoría de las veces rítmica, y casi siempre reservada a las chicas”.

1.2.1 Finales del Siglo XIX principios del XX. El espíritu de una época

“Los inspiradores de la actual “Gimnasia Moderna” desarrollaron sus actividades en el campo del teatro, la música y la danza. Sus preocupaciones fueron siempre de orden artístico, por eso no debe buscarse en ellas -salvo excepciones- contribuciones específicamente gimnásticas” (Langlade y Rey, 1986: 39)

A partir del siglo XIX se puede hablar de una renovación de la visión del cuerpo y del ejercicio físico, que tendrá gran influencia con el tiempo en el aprendizaje en las escuelas, un cuerpo productivo y unos movimientos cuantificados y sistematizados cuyos resultados empezaron a ser protagonistas de la actividad física. Esto repercute en la filosofía de la gimnasia: militar, higienista, civil e industrial, en donde la fuerza prevalece en el hombre mientras el impulso y la gracia lo hacen en la mujer (Vigarello, 2005) (sic).

En esta época proliferan los conflictos que contraponen varias formas de adquirir la excelencia corporal. Unos alaban la gimnasia sueca de Ling (movimientos rígidos y rigurosos) mientras que Georges Herbert (militar) se opone a ella y pretende codificar únicamente los movimientos naturales (caminar, correr,...) y Pierre de Coubertin le da prioridad a la técnica de los deportes y a la competición como medio para la perfec-

Capítulo 1

Capítulo 1 La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo

ción corporal. Son posiciones dispersas que revelan el triunfo del ejercicio construido: “el cuerpo se educa mediante un código analítico de progresiones (...). Precisamente porque triunfa esta visión, pueden nacer conflictos de <método>” (Vigarello, 2006a: 167).

La nueva gimnasia, actividad física por excelencia en Europa, sugiere la posible transformación del aprendizaje escolar. Para los pedagogos de mediados del siglo XIX es “indispensable establecer una disciplina y órdenes militares con el fin de poder ejecutar al mismo tiempo la mayoría de los ejercicios elementales” (Clias en Vigarello, 2005: 310). Los movimientos simples (Pestalozzi), preparatorios (Clias) o movimientos elementales (Amorós), “constituían un programa interminable de aprendizaje secuencial que imponía una nueva disciplina en el universo pedagógico. De ahí también esas técnicas nuevas de aprendizaje, más allá incluso de las gimnásticas, las de los bailarines por ejemplo” (Vigarello, 2005: 307-308).

Por otro lado, en este mismo periodo histórico, en Gran Bretaña, los profesores empezaron a ver que en el deporte se podían combinar los antiguos valores de valentía y honor con las nuevas ideas de esfuerzo y competición, esta “actividad deportiva era casi exclusivamente masculina, en general, se marginaba a las mujeres o incluso se las excluía” (Holt, 2005: 337). El profesorado de EF de los centros escolares eran deportistas o entrenadores de rugby y fútbol. En este contexto, en EF, la realización de ejercicios viriles preferentemente de carácter colectivo (fútbol) se convirtió en un dogma anclado con solidez en el sistema educativo británico que aún perdura (Holt, 2005).

Todo lo expuesto dio lugar a que a principios del XX comenzara una pugna entre deporte y gimnasia que tendría gran repercusión en la EF en general y en la EC en particular. Esta última, ha de buscar sus antecedentes e influencias en la gimnasia, la cual era la práctica principal en la escuela en esa época en Europa, lo que confirman los participantes del Congreso Internacional de Educación Física de 1913 en París.

Simultáneamente a los movimientos gimnásticos y deportivos en este período irrumpe el psicoanálisis, con toda una oleada de demostraciones y experiencias hipnóticas. Desde este ámbito, el cuerpo se contempla como el revelador de mecanismos inconscientes, de naturaleza tanto psíquica como física, estos conocimientos inspiran e influyen en el inicio de la danza moderna. Esta buscaba una entrada en ese mundo oculto que parece contener el origen de toda motilidad, emocional y corporal, en contraposición del movimiento estereotipado del ballet clásico (Suquet, 2006); esta filosofía influyó en la gimnasia moderna y es referente de la EC actual.

En definitiva, en el siglo XIX y principios del XX, en Europa, las actividades físicas en la escuela, la gimnasia por excelencia, tenían como fin el entrenamiento militar y la salud, y estas concepciones evolucionaron y se ampliaron hacia un uso más lúdico del cuerpo con la entrada del deporte. En este contexto, mayoritariamente masculino, aparecen desde distintos ámbitos (danza, teatro y técnicas corporales principalmente) aportaciones expresivas corporales que influyen y enriquecen la gimnasia femenina creando estilos más expresivos que son referentes de la EC actual.

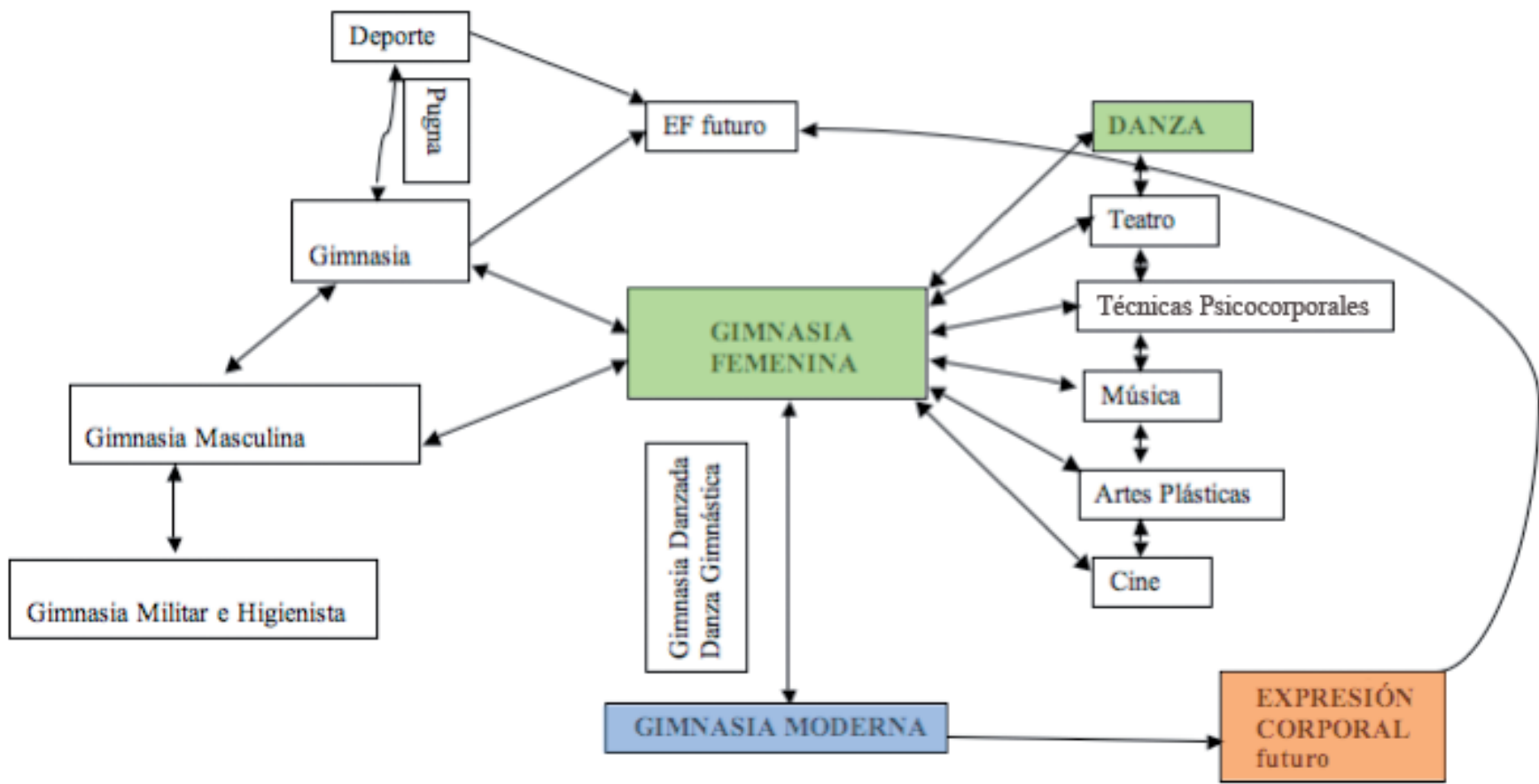


Figura 1.2. Finales del XIX principios del XX. En busca de la EC

1.2.1.1. La Era de la gimnasia. Gimnasia danzada o danza gimnástica

“Dar clases y enseñar no son sinónimos; un buen entrenador no es necesariamente un buen pedagogo. (...) Sin embargo enseñar significa iluminar todos los aspectos del material pedagógico, transmitirlo tanto en el plano funcional como en el plano de una compenetración espiritual y de una experiencia afectiva” (Wigman, 2002: 98)

Según Bozzini y Marrazo (1975), Noverre⁷, con su revolucionario concepto sobre las danzas y la expresi-

ón, ha sido el inspirador de posteriores escuelas y movimientos gimnásticos y danzantes, los cuales son los precursores de la EC actual. Estos movimientos gimnásticos dan lugar a tres Escuelas fundamentales: la Escuela Alemana, la Escuela Sueca y la Escuela Francesa, que se inician casi simultáneamente. A continuación, veremos el vestigio de la EC incipiente en estas tres grandes escuelas de gimnasia, desde la mirada de la EC en EF, para comprender por qué en aquella época la gimnasia femenina y la danza, a veces, se identificaban como la misma cosa (Langlade y Rey, 1986).

(7) Noverre (1727-1810). Figura fundamental del mundo de la danza, sistematizó la técnica corporal y dotó de expresividad al bailarín y a la bailarina, fusionando el rendimiento y el goce, lo estilizado y lo expresivo, lo físico y lo emocional.

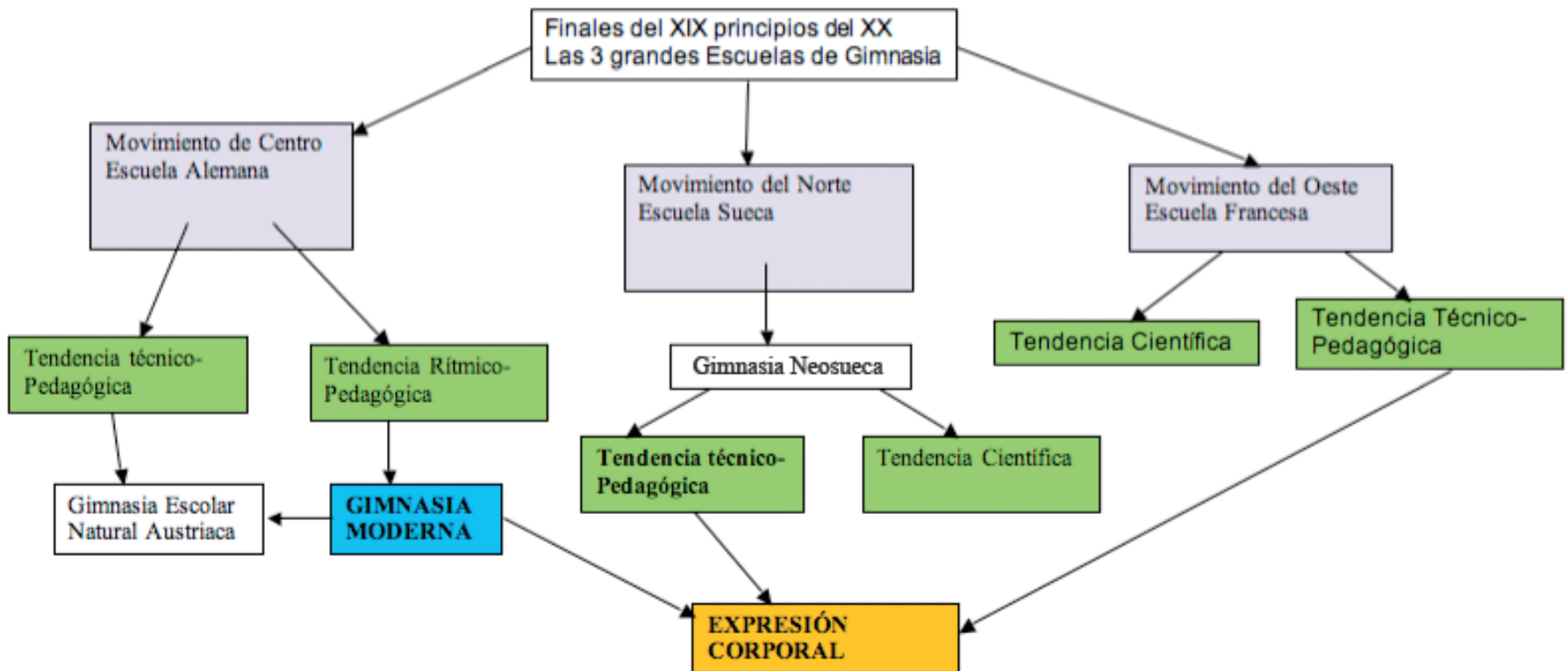


Figura 1.3. Finales del XIX principios del XX. Las tres grandes escuelas de gimnasia

I. Movimiento del Centro, la Escuela Alemana

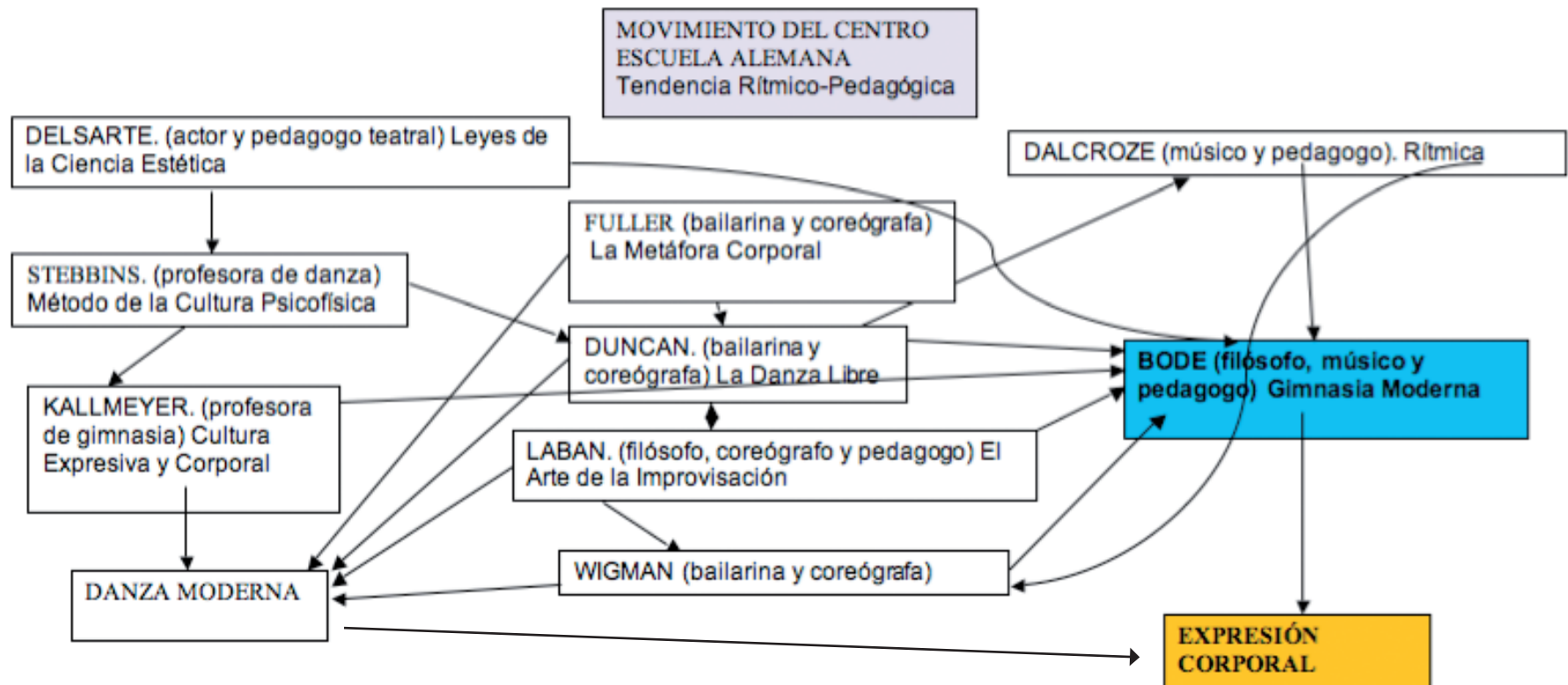


Figura 1.4 Finales del XIX principios del XX. Escuela Alemana MOVIMIENTO DEL CENTRO. Tendencia Rítmico-Pedagógica. Influencias

La Escuela Alemana destaca como la principal pionera de la EC. Esta creó lo que llamamos “Movimiento del Centro”, que se bifurcó en dos tendencias: una de carácter rítmico-artístico-pedagógico cuyo resultado fue la “Gimnasia Moderna”, cuna de la EC, fuertemente influenciada por la danza, el arte dramático y la música y que tendió a convertirse en una gimnasia danzada

o una danza gimnástica; y otra tendencia de carácter técnico-pedagógico cuyo fruto fue la “Gimnasia Escolar Natural Austriaca” (Langlade y Rey, 1986), cuyos representantes son Gaulhofer y Streicher, que reaccionaron ante la EF escolar militar y terapéutica de la época creando un método de EF con formas de movimientos más naturales, en donde se reconoce

cierta influencia de la Gimnasia Moderna; ya que incluía entre sus actividades los movimientos artísticos (acrobacia y danza).

A continuación, exponemos las influencias más destacadas que dieron lugar a la Gimnasia Moderna (origen de la EC); tendencia rítmico-pedagógica de la Escuela Alemana:

a. Las leyes de la Ciencia Estética. Se considera a Delsarte (1865-1950), actor y profesor de arte dramático, como el inspirador de la “Gimnasia Moderna” de Bode. Según Langlade y Rey (1986: 46), su principal aportación fue la elaboración de “una serie de gestos corporales, relacionando las reglas empíricas de la pantomima con los estados del espíritu en un intento de clasificación y desarrollo científico”. El sistema proyectado por él, leyes de la ciencia estética, nacido como un método de enseñanza para actores, dio lugar a la Gimnasia Expresiva gracias al desarrollo de este método por sus seguidores. Sus ideas fueron llevadas a EEUU por Mackaye y allí se transformaron y divulgaron de la mano de Le Favre, Stebbins, Bishop y Pasión Call. Posteriormente, estas ideas modernizadas retornaron a Europa con Kallmeyer, alumna de Stebbins.

b. La Rítmica de Dalcroze. Podemos considerar a Dalcroze (pedagogo y músico) como una de las personas más significativas en los albores de la EC, ya que creó un método propio para la enseñanza del solfeo, denominado Rítmica o Euritmia, basado en el movimiento. Según Langlade y Rey (1986: 64), la finalidad del método según el propio maestro sería:

1. Desarrollar y perfeccionar el sistema nervioso y el aparato muscular, de tal manera que se pueda crear una mentalidad rítmica, gracias a la colabo-

ración íntima del cuerpo y del espíritu, bajo la influencia constante de la música.

2. Establecer relaciones armoniosas entre los movimientos corporales, dinámicamente matizados, y las proporciones y descomposiciones diversas del tiempo, esto es, crear un sentido rítmico musical.
3. Poner en relación los dinamismos corporales matizados en el tiempo con las dimensiones y las resistencias del espacio, para crear el sentido rítmico músico-plástico.

Esta disciplina progresiva, que tiene en cuenta las posibilidades de cada alumno, exige concentración, voluntad y exactitud y se desarrolla en un ambiente de seguridad y alegría. El alumnado tiene que saber una serie de conocimientos pero es fundamental además aprender a sentir. Este sugiere que “el movimiento corporal es una experiencia muscular y esa experiencia es apreciada por un sexto sentido que es el <sentido muscular>” (Dalcroze en Suquet, 2006: 383).

c. El método de Cultura Psicofísica. En la confluencia entre teatro, danza y terapia Stebbins, profesora de danza norteamericana, desarrolla un método de cultura psicofísica que ejerce gran influencia en el campo de la danza, el teatro y posteriormente en la gimnasia. El método de Stebbins toma elementos del método de Delsarte y es una de las primeras que utiliza la idea de feed-back psicocorporal en el ámbito de la actividad expresiva. Entre sus aportaciones elaboró una práctica de la relajación, influenciada por el yoga y el chi kung⁸. Estos ejercicios los introduce en su método vía la gimnasia sueca de Ling, quien ya se había interesado por los aspectos médicos del chi kung (Suquet, 2006). Esta profesora ejerció una influencia determi-

(8) Arte chino dedicado al dominio del Qi o energía vital.

(9) Kinesiología o Quinesiología.

nante en el desarrollo de la Kinesiología⁹ y en los métodos de educación somática tanto en Europa como en Estados Unidos.

d. La Gimnasia Femenina de Kallmeyer. Alumna de Stebbins, Kallmeyer, fundó en 1908 en Berlín el Instituto de Cultura expresiva y corporal para la enseñanza del sistema Delsarte como una forma de gimnasia para la mujer. Esta publica en 1911 Belleza y Salud que es una “reacción contra los sistemas tradicionales que educan la voluntad a expensas de la vida emocional y de las aspiraciones estéticas; llama a los sentimientos, despertados por el movimiento espontáneo, sin aparatos, para luchar contra la educación moderna, unilateral y mecanizada” (De Genst en Langlade y Rey, 1986: 49)

e. La Metáfora Corporal de Loïe Fuller. En 1892, la célebre bailarina estadounidense Loïe Fuller, presenta en París sus danzas “hipnóticas”. Su capacidad para evocar la metáfora, inspirándose en temas vivos y turbadores de la experiencia sensorial del final de siglo, seduce a artistas, escritores y espectadores. En su danza, pionera de las formas, reflexiones y métodos se observa la percepción distinta del tiempo, la conciencia de la fugacidad de los movimientos y de su inestabilidad, las dinámicas sutiles, así como su expresión del naturalismo (Suquet 2006).

El arte de Loïe Fuller se apoyaba en los descubrimientos científicos de la época, en las experiencias de los fisiologistas y de los primeros psicólogos de la percepción que tratan de definir las consecuencias motrices y táctiles de las sensaciones visuales. La artista concibe el movimiento como un “instrumento por medio del cual la bailarina lanza al espacio vibraciones y oleadas de música visual” (Fuller, en Suquet, 2006: 381).

En definitiva, fue de las primeras bailarinas en abandonar el tutú, las zapatillas de punta y los movimientos rígidos y estereotipados del ballet clásico interesándose por un movimiento más natural, sencillo y personal junto a Isadora Duncan. A partir de ellas la percepción y expresión del cuerpo y el movimiento se modificará profundamente.

f. La Danza Libre. Duncan, alumna de Stebbins, en 1900 visitó la Exposición Universal de París, que incluían las Olimpiadas, y entró en contacto con Loïe Fuller con quien emprendió una gira por Alemania (Paris y Bayo, 1997). Este encuentro fue fundamental para la danza y para la gimnasia moderna.

Duncan creó su propio sistema de danza, en el que adaptaba ejercicios de gimnasia para el calentamiento y preparación de sus progresiones de actividades de danza. Pretendía renovar la danza, tanto en su ideología como en su técnica, defendía una danza libre y decía que:

“La gimnasia debe ser la base de toda educación física. Es necesario llenar el cuerpo de luz y de aire. Es esencial dirigir su desarrollo metódicamente. Es necesario extraer de él todas las fuerzas vitales que contiene, hasta llevarlas a su máximo desarrollo. Tal es el deber del profesor de gimnasia (...). Para el gimnasta, el movimiento y la cultura del cuerpo son un fin en sí mismo, pero para el bailarín no son sino medios. El mismo cuerpo debe ser olvidado; es únicamente un instrumento armónico y bien apropiado, y sus movimientos no solo expresan, como en la gimnasia, movimientos corporales, sino sentimientos y pensamientos del alma” (Duncan, 1989: 189).

Para Duncan todo tenía que tener un sentido especial para su alumnado, debía aprender a observar la calidad de cada movimiento y experimentar. Su influencia fue doble, sobre la danza en general (expresionismo alemán) lo que dio en llamarse “Escuela Libre”, y por otro lado sobre la EF a través de la “Rítmica” de Dalcroze, la “Gimnasia Expresiva o Moderna” de Bode, la “Gimnasia Moderna” de Medau, la “Gimnasia Infantil” de Thulin y la “Gimnasia Femenina “ de Björksten.

g. El Arte de la Improvisación. Para Laban (1879-1958), filósofo, coreógrafo y pedagogo entre sus múltiples facetas, la principal tarea del bailarín, del actor o del mimo consiste en saber sentir, donde el afinamiento de la percepción debe conectar al artista con los flujos rítmicos de la vida moderna y con sus vibraciones. A los ojos de Laban, las tecnologías de la era industrial suscitan experiencias perceptivas inéditas, ese movimiento acelerado de la vida moderna supone un peligro: borra la memoria, impide la experiencia de asentarse. Por ello, se produce un empobrecimiento de la vida emocional y sensorial, una capacidad de relación con el mundo cada vez menos completa, lo que nos recuerda, en parte, a la actual filosofía de la Vida Líquida de Bauman (2006).

Laban reconocía la supremacía de la emoción como el principio fundamental del movimiento en la danza, reclamando la libertad total de expresión a través de “su geometría fría y su abstracción concisa, (...) danza de dibujo gimnástico y de efecto muscular” (Lifar, 1968: 138). Langlade y Rey (1986) resumen las contribuciones de Laban al mundo de la Gimnasia Moderna en tres: una técnica de movimiento cuyos elementos son el tiempo, el peso, el espacio y el flujo (calidades de

movimiento); las creaciones como manifestaciones de la personalidad, con sus etapas de exploración, experiencia y repetición; y el arte, la danza y los movimientos dramáticos como técnicas educativas.

h. La Danza Expresiva. Otra gran personalidad pionera de la danza moderna y del expresionismo alemán fue la coreógrafa alemana Mary Wigman, discípula de Dalcroze y de Laban, que en 1920 crea su propia escuela de danza. Su influencia en la gimnasia se podría resumir en los siguientes puntos: los temas, entre ellos “la interpretación de estados espirituales como alegría, temor, tristeza, son técnicas importantes en su enseñanza” (Langlade y Rey, 1986: 84); los gestos desde el juego y control de la relajación-tensión; la relación música-danza; y la formación física del bailarín. En definitiva, aportó a la gimnasia, y por extensión a la EC, un estilo de movimiento más expresivo, fácil, natural y educativo.

En síntesis, desde la perspectiva de la EF todas estas influencias del mundo de la danza, la música, el teatro, las gimnasias..., comentadas anteriormente dieron lugar a la Gimnasia Moderna de Bode, alumno de Dalcroze que estudió filosofía, ciencias físicas y naturales y música. Bode pensaba que “mientras que el deporte y la gimnasia en grandes aparatos tienen una metodología clara que posibilita atraer más a la masa y conseguir más acertadamente los propósitos individuales, la <Gimnasia Rítmica > aún no la posee” (citado en Langlade y Rey, 1986: 92). Por ello, se dedicó a construir un método que daría lugar a la creación de la Gimnasia Moderna, cuyos orígenes estarían desde el punto de vista artístico en Delsarte, Duncan, ...y en su vertiente pedagógica en Pestalozzi y Dalcroze.

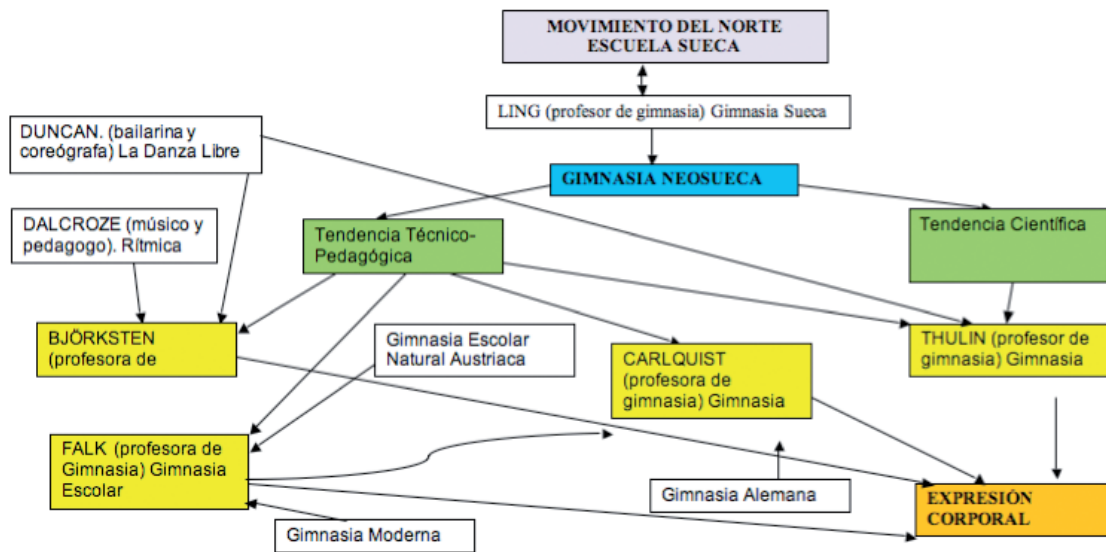


Figura 1.5. Finales del XIX y principios del XX. Escuela Sueca. MOVIMIENTO DEL NORTE. Influencias

Según Bode, la finalidad de la Gimnasia Moderna es el “desarrollo vital y creación espiritual, o sea, dominio de todas las posibilidades del movimiento en todos los grados de tensión, son los requisitos para que el individuo obtenga la necesaria elasticidad interna y externa que exige su bienestar” (citado en Langlade y Rey, 1986: 91); esto no puede conseguirse con ejercicios mecánicos o externos. Es decir, su método se basaba en la unidad cuerpo-espíritu, en un continuo juego de estados de relajación y tensión, en la búsqueda de un movimiento económico y natural. La Gimnasia Moderna de Bode tuvo como principales seguidores a Medau, Jalkanen e Ildá (Langlade y Rey, 1986).

En conclusión, la “Gimnasia Moderna” aportó a la EC una perspectiva integral del movimiento; dotó de dinamismo a la gimnasia a través de la búsqueda de movimientos naturales, desembocando en el movimiento expresivo y estético; introdujo el ritmo y la música como elementos característicos de la gimnasia; y creó una forma nueva de utilización de los elementos manuales, buscando aspectos más cualitativos. La Gimnasia Moderna llegó a la totalidad del ámbito femenino de la gimnasia pero apenas tuvo aceptación en el campo masculino. Por otro lado, las aportaciones de la danza moderna influyeron en la configuración de la Gimnasia Moderna. Este acercamiento del movimiento gimnástico al arte dio lugar a que fuera llamada por algunos Danza Gimnástica o Gimnasia Danzada.

II. Movimiento del Norte, la Escuela Sueca

El movimiento gimnástico del norte daría lugar a la Escuela Sueca, cuyo mayor representante es Ling, de cuya evolución nació la Gimnasia Neosueca. Esta derivó en una manifestación técnica-pedagógica: re-

presentada por Björkstén, Falk y Carlquist, con actuaciones más expresivas; y otra científica cuyo representante fue Thulin, ecléctico que unía ambas manifestaciones. Pasamos a exponer las gimnasias más representativas relacionadas con la EC:

a. La Gimnasia Femenina. Björkstén, influenciada por Ling, Dalcroze y Duncan, reaccionó ante las formas duras y rígidas características de la gimnasia militar y creó su método, la Gimnasia Femenina, que apenas tuvo influencia en el ámbito infantil y masculino. Solo Bukh, creador de la Gimnasia Básica o Fundamental Danesa, incorporó en la gimnasia masculina escolar elementos de ritmo y flexibilidad, influenciado por la gimnasia de Björkstén.

Björkstén, con su gimnasia de valor educativo, físico y espiritual, nos dice que “lo que es útil y sano (fin fisiológico) está en pleno acuerdo con la belleza de la forma, la libertad del movimiento, la gracia, la movilidad (fines morfológico y estético); lo que es útil al cuerpo contribuye también a la salud del alma (fin psicológico)” (citado en Langlade y Rey, 1986: 171). Para ella la belleza, en gimnástica, sobreentiende no solamente la ejecución de ejercicios con pureza de formas, sino con alma; cada actividad física tenía una actividad espiritual paralela. En definitiva, era una gimnasia de movimientos libres, armoniosos, relajados, suaves, alegres y bellos.

b. La Gimnasia Escolar. Falk, perteneciente a la Escuela Neosueca, creadora de la Gimnasia Escolar, elaboró su método a partir de la Gimnasia Sueca, la Gimnasia Escolar Natural Austríaca y la Gimnasia Moderna. Esta gimnasia libre, natural, expresiva y recreativa se basaba entre otras actividades en los cuentos-ejercicio, los

elementos rítmicos, los juegos y las rondas, así mismo le daba gran importancia a la conciencia postural.

c. La Gimnasia Escolar Moderna. Carlquist, de inteligencia ecléctica, sintetizó en su Gimnasia Escolar Moderna las aportaciones de la Gimnasia Sueca de Ling, la Neosueca de Falk y la Gimnasia Alemana. El principio fundamental de Carlquist (Sierra, 2000: 195) es:

“Afinar y entrenar el fino sentido del movimiento y capacitar al niño para que aprenda nuevamente a moverse con naturalidad. De la aplicación de este principio resulta una nueva forma funcional de trabajo y una pedagogía natural. Se trata de crear una gimnasia escolar basada en la alegría y en la libertad de movimiento, en la iniciativa propia”

Esta gimnasia, que potenciaba la fantasía con ejercicios, entre otros, de juegos dramáticos, se llevó a cabo principalmente en la gimnasia femenina y en los grados inferiores educativos. Sin embargo, se acercó a la gimnasia masculina de forma puntual con fines experimentales.

d. La Gimnasia Infantil. Dentro de la obra de Thulin sus aportaciones más importantes en el ámbito de la EC, siempre dentro de la gimnasia infantil, fueron la creación del cuento-ejercicio (antecedente de los cuentos motores) y su forma de comunicación con el alumnado. Esta comunicación, alejada de voces y mandatos militares, es suave, natural y utiliza como recurso la metáfora y la analogía en el discurso docente.

En síntesis, el Movimiento del Norte gracias a las influencias recíprocas de la época del mundo de la gimnasia, la danza, el teatro..., transformaría su Gimnasia Sueca, estereotipada e impersonal, en una Gimnasia Neosueca más expresiva, cercana y artística.

III. Movimiento del Oeste, la Escuela Francesa

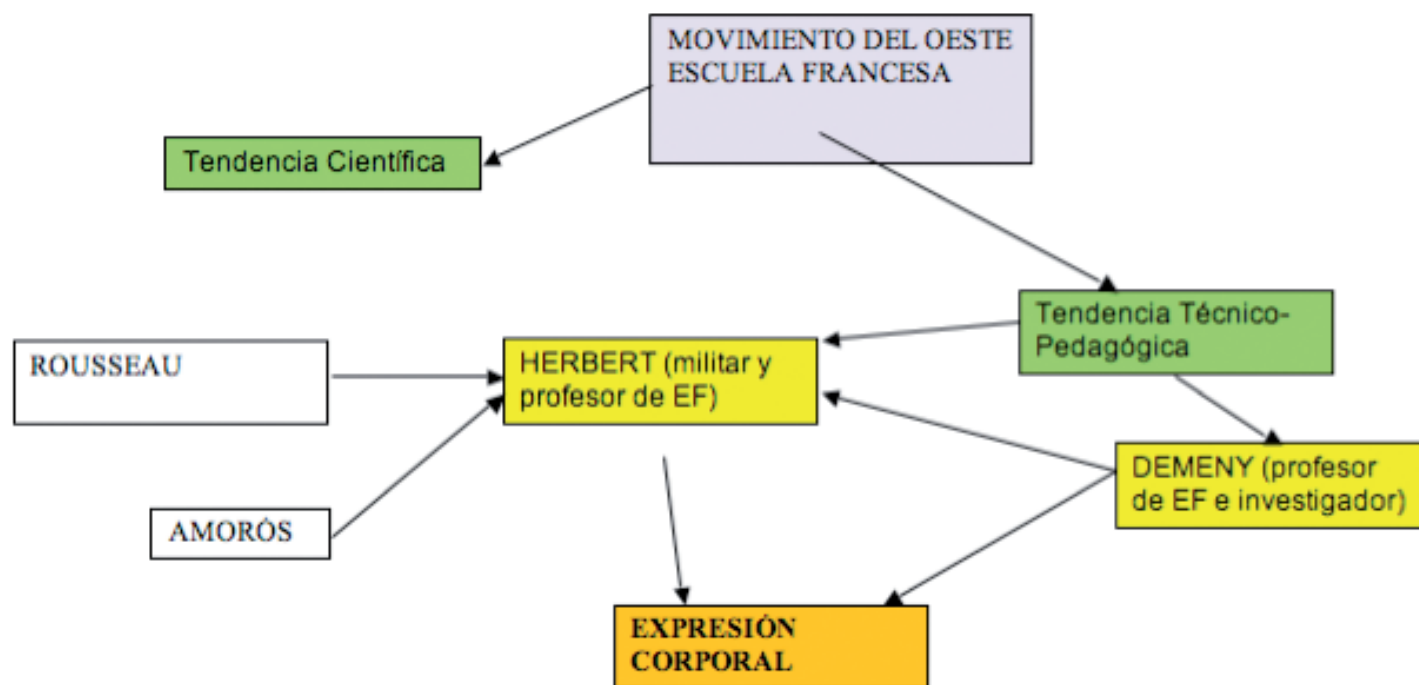


Figura 1.6. Finales del XIX principios del XX. Escuela Francesa. MOVIMIENTO DEL OESTE. Influencias

La Escuela Francesa de Gimnasia nace del Movimiento Gimnástico del Oeste, de esta escuela surgieron dos tendencias: la Científica y la Técnica-Pedagógica. En la búsqueda de algún rastro acerca de la EC nos interesa solo la manifestación técnica-pedagógica, en la cual destacan Demeny y Herbert como protagonistas.

El trabajo de Demeny, según Langlade y Rey (1986: 251) “pudiera ser aceptado como antecedente de las actuales concepciones rítmico-expresivas del campo femenino”, ya que reconocía entre los efectos del ejercicio físico, además del higiénico, económico y moral, el estético, pues por medio de la educación de la forma y la actitud se llega a la belleza. Esta línea de trabajo no tuvo gran difusión en el campo de la EF. Por otro lado Herbert, partiendo de las ideas de Rousseau e influenciado por Amorós y Demeny, fue el creador del Método Natural. En este método encontramos pequeñas huellas de la EC en lo que él llama actividades físicas de creación, como los juegos, las danzas y los ejercicios de fantasía. Este método trascendió a toda la EF europea, imponiéndose en el Movimiento del Oeste y compartiendo escenario con la Gimnasia Escolar Natural Austriaca y más tarde con el deporte.

1.2.1.2. Teatro. El cuerpo como escenario

“Esta posibilidad de corporizar los personajes que nos habitan permite, por la magia de la representación, desalojarlos de sus escondites en el cuerpo y verlos en escena, solos o interactuando, sufriendo o riéndose, adquiriendo identidad propia. Este <desalojo> pone de manifiesto las relaciones con el propio cuerpo” (Matoso, 1996: 73)

La importancia e influencia del teatro en la EC ha sido y sigue siendo fundamental, aquí haremos referencia a algunas personalidades y tendencias teatrales que influyeron en la creación de la EC, como el sistema Stanislavski, la biomecánica de Meyerhold, el Théâtre du Vieux Colombier de Copeau... Presentamos a continuación las más destacadas:

a. El sistema de Stanislavski. Actor, director y profesor de teatro, Stanislavski (1863-1938), dedica gran parte del tiempo a la formación del actor y a estudiar los problemas del cuerpo en la interpretación: la relación, los bloqueos expresivos, la autenticidad emocional en los gestos, la respiración,...; exigía al actor una relajación total y una concentración absoluta, apelando a su memoria emotiva, enfatizando su propia EC. Su sistema de preparación actoral bebía de las fuentes de las actividades de gimnasia sueca, la gimnasia rítmica, la danza, la acrobacia...y diseñó una actividad que llamaba movimiento plástico, que por sus características era EC. Su sistema:

“Se divide en dos partes principales: 1) el trabajo interior y exterior del artista sobre su propia persona, y 2) el trabajo interior y exterior sobre el personaje (...). El exterior, en cambio, consiste en la preparación del aparato corporal para la encarnación del personaje y para la exacta transmisión de su vida interior” (Stanislavski, 1985: 442).

El dramaturgo ruso, conoció a Duncan en 1908, y posteriormente a Graig, entusiasmándose con las ideas de ambos, las cuales compartía. Ante la pregunta de Stanislavski a Duncan sobre su danza, esta respondió: “El hombre, todos los hombres, todo el mundo debe bailar; así fue y así será. (...); se trata de un impulso

natural que nos ha dado la misma Naturaleza” (Stanislavski, 1985: 364). Esta característica, que el arte se funda con la vida, deja huella en la EC a través de la filosofía Educación por el Arte de Herbert Read (1991).

b. La Biomecánica de Meyerhold. Director, teórico teatral y creador del sistema actoral llamado biomecánica, Meyerhold (1874-1942) compañero de teatro de Stanislavski, propugnaba el absoluto dominio del cuerpo y de la expresión, resaltando la imagen física del actor para una mejor comunicación con el espectador, diría que “las palabras no lo dicen todo. La verdad de las relaciones humanas está determinada por los gestos, las poses, las miradas, los silencios” (Meyerhold, 1975: 52). Basa sus ideas en el entrenamiento del cuerpo del actor mediante una serie de ejercicios, encaminados a la traducción inmediata en movimientos, actitudes y gestos de los estados de ánimo y reacciones íntimas del personaje.

c. El teatro simbólico. Graig (Inglaterra, 1872-1966), director, pintor y teórico teatral, requería a sus actores y actrices concentración total, física y espiritual, creía que la esencia del teatro estaba en la acción: “gesto y danza, prosa y poesía del movimiento” (Brozas, 2003: 215). El gesto lo consideraba como una posibilidad del arte teatral para expresar y comunicar los pensamientos.

d. La Expresión Corporal de Copeau y de Coplan. Copeau fue el primero en utilizar el término EC, según Cohen en 1913 y según Bertrand y Dumont en 1923 (Sierra, 2000: 212). Sin embargo, Vázquez (1989) y Zagalaz (2001) afirman que Jacques Coplan en 1923 fue el primero en acuñar dicho término. Pero mientras Coplan utilizaba el término para aunar ciertas prácti-

cas corporales expresivas como la danza, el mimo... Copeau llamaba EC a cierta forma de ejercitación que utilizaba para la preparación de sus actores (Ruiz, 2008). En 1913, tras el encuentro e influencias mutuas de Graig, Appia y Dalcroze, Copeau fundaría el Théâtre du Vieux Colombier donde impartía a sus actores clases de EC, trabajo de máscaras e improvisación (Ruiz, 2008). Entre su alumnado se encontraba Decroux, padre del mimo moderno. Copeau abogaba por un actor total, de emoción auténtica, dando gran importancia al movimiento corporal y a la expresión vocal.

1.2.1.3. Otras miradas artísticas

“El arte, en su aspecto global, no es una creación inútil de objetos que se deshacen en el vacío sino una fuerza útil que sirve al desarrollo y a la sensibilización del alma humana” (Kandiski, 1993: 102)

Durante este mismo periodo habría que destacar otro acontecimiento de vital importancia en la cultura occidental, el de la creación en Alemania en 1919 de la Escuela Bauhaus de arquitectura y artes aplicadas. Su filosofía todavía perdura en el arte y resuena en algunos estilos y contenidos educativos como la EC. Lo que nos interesa de su ideología es la interrelación entre las artes (interdisciplinariedad), la pedagogía experimental y la colaboración de diferentes artistas en sus programas como Kandisky, Klee e Itten. Este último (escultor), según Bara (1975: 81), proponía a sus alumnos:

“Juegos de investigación (...); no corregía las obras, sino que hacía que sus autores analizaran sus estructuras y les permitía descubrir, de esta manera, las relaciones importantes o las <leyes> de la com-

posición (...). Por otra parte, las sesiones siempre eran precedidas por un <condicionamiento> gestual, que no dejaba de estar relacionado con la expresión corporal. Ningún método de trabajo resultó tan rico y mejor adaptado a las actuales concepciones de la expresión”.

En 1912 Kandisky exponía en su libro “De lo espiritual en el arte” algo fundamental en la EC, que los artistas son buscadores de lo interior en el exterior y en el arte la teoría nunca va por delante de la praxis. En cuanto a la danza del futuro (Danza Moderna) decía que “es el único medio para expresar toda la significación y todo el sentimiento interno del movimiento en el espacio y el tiempo” (Kandisky, 1993: 95).

En el siglo XX el cuerpo se convierte también en un medio artístico, pasa de objeto de arte (pintura, escultura) a sujeto activo, apareciendo las primeras performances. Este movimiento comienza a partir de la década de 1910 con las vanguardias rusas y su poesía fonética, las declamaciones gritadas y las danzas dislocadas de los dadaístas y el expresionismo. Estas propuestas se enriquecen con el automatismo surrealista, la llamada al inconsciente, y con el descubrimiento de las artes primitivas (Michaud, 2006). Todo ello tiene influencias posteriores en la visión del mundo, del arte y del cuerpo, en consecuencia en la EC.

Encontramos también antecedentes e influencias de la EC en el mundo del cine, ya que el séptimo arte “tiene la propiedad de grabar cuerpos y contar historias con ellos” (De Baecque, 2006: 360), principalmente en el cine mudo, en donde la expresividad corporal, la creatividad de sus propuestas motrices, la comunicación no verbal y el protagonismo de sus acrobacias

dramatizadas dan cuenta de ello. Sus grandes representantes son: Chaplin (1889-1977), Harold Lloyd (1893-1971) y Keaton (1895-1966), entre otros. Por otro lado, el cine musical nos aporta estilos de danza que influyen y se nutren en la danza y en la gimnasia de la época, y como consecuencia en la EC. Desde 1918 a 1930 será la edad de oro del cine mudo y hasta los años 50 de los musicales. Según Eric Rohmer (en Baecque, 2006: 359), “la materia misma de la película consiste en la grabación de una construcción espacial y de expresiones corporales”.

1.2.1.4. El Cuerpo Interior. Técnicas psico-corporales

“Lo sensible y lo imaginario dialogan con un infinito refinamiento, suscitando interpretaciones, ficciones perceptivas que dan origen a otros tantos cuerpos poéticos” (Suquet, 2006: 383)

A finales del siglo XIX y principios del XX aparece la conciencia nueva de un espacio intracorporal. Entre las investigaciones llevadas a cabo, en el campo de la psicofísica, Charles-Samson Féré (1880) descubre que toda percepción “-además de la conciencia de una sensación y, con mayor razón aún, de una emoción- provoca <descargas motrices> cuyos efectos <dinamógenos> es posible registrar, tanto a nivel de la tonicidad muscular como de la respiración y del sistema cardiovascular” (citado en Suquet, 2006: 382). Por lo tanto, la percepción y movilidad están profundamente relacionadas.

El británico Charles Scout Sherrington, uno de los padres fundadores de la neurofisiología, aún en 1906 “bajo el término <propiocepción>, el conjunto de

conductas perceptivas que concurren en ese sexto sentido que hoy se llama <sentido del movimiento> o <kinestesia>” (citado en Suquet, 2006: 383). Este complejo sistema entrecruza informaciones de carácter articular, muscular, táctil y visual, moduladas por el sistema neurovegetativo que regula los ritmos fisiológicos profundos (respiración, flujo sanguíneo...). Es ese territorio de la movilidad, consciente e inconsciente del cuerpo, el que se abre a la investigación de la Danza Moderna en el umbral del siglo XX.

En los años 20 emerge lentamente un universo que hasta entonces no había estado en las prácticas corporales occidentales, se comienzan a trabajar los ejercicios físicos interiorizando los movimientos desde la conciencia corporal, hasta tal punto que muchos movimientos pueden parecer invisibles. En definitiva, escuchar las sensaciones para controlarlas mejor, imaginar las formas físicas para adquirirlas mejor. “El universo gestual cambia, orientando la evocación de las prácticas, las de las impresiones percibidas, la forma de expresarlas y de buscarlas. Atenta al registro sensorial como nunca” (Vigarello, 2006a: 180). A partir de ese sentido interior del movimiento que Kandinsky¹⁰ identificara, en 1912, como la materia y el fin de la danza del futuro, los bailarines siguen experimentando y buscando nuevas expresiones, búsqueda que sigue latente en la danza contemporánea y en la EC.

Las Técnicas Corporales nacieron para ayudar al equilibrio psico-físico-emocional de las personas. Desde esta perspectiva la postura, la conciencia corporal y la respiración son algunas de sus máximas ocupaciones. Estas técnicas surgieron en el ámbito de la terapia y fueron generosamente ampliándose a todos los

demás espacios de actuación como el arte y la educación, en concreto como saberes que hay que tener en cuenta en la EC en EF a través de los contenidos de conciencia corporal y relajación, implícitos en la Ley Orgánica de Educación. Pasamos a exponer someramente algunas de las técnicas corporales y métodos más relevantes que han influido en la EC:

a. Psicodrama. Esta técnica creada en los años 20 por Jacob Levi Moreno (1889-1974), psicoanalista vienés tiene por un lado, influencias del movimiento freudiano, que da gran importancia al cuerpo como fuente fundamental de energía y caja de resonancia de las emociones, las ideas, las sensaciones, los sentimientos y su forma de manifestarse a través del comportamiento y, por otro, de la observación de los efectos beneficiosos de la actividad teatral como catarsis, control y relajación para la vida cotidiana (Moreno, 1972). Esta técnica de psicoterapia grupal se basa en la representación del paciente, más o menos espontánea, de sus problemas, interviniendo el terapeuta como director de escena que invita al paciente a proyectarse lo más profundamente en su papel, enseñándole, en el transcurso de la dramatización, cómo debe comportarse en futuras situaciones similares. La dramatización siempre termina con una puesta en común para analizar la situación vivida (Moreno, 1972).

b. Método Pilates. Las aportaciones de este método creado por Joseph Pilates (1880-1967), gran deportista, practicante de yoga y apasionado por la fisiología (Blount y Mackenzie, 2000), a principios del siglo XX para su autocuración y posteriormente para la rehabilitación y el acondicionamiento físico con control, supone una auténtica revolución. En su técnica influyen

(10) Kandinsky “De lo espiritual en el arte” primera edición en castellano en 1993.

los enfoques somáticos orientales (yoga, chi kun...), los avances científicos de su época, los métodos gimnásticos y de entrenamiento físico y los contactos con personalidades de la danza moderna como Laban, Hanya Holm y Martha Graham.

Su filosofía se sustenta en la completa coordinación entre el cuerpo, la mente y el espíritu (Blount y Mackenzie, 2000). Para ello, utiliza interesantes e imaginativos ejercicios en el suelo y numerosos aparatos, de creación propia, que permiten trabajar con precisión en el límite de nuestras posibilidades corporales controlando en cada momento nuestra acción con fluidez, gracias a la armonía del movimiento y la respiración (Montávez, 2005). Sus principios básicos son: la concentración, la respiración, el centrado, el control, el movimiento fluido y la precisión (Blount y Mackenzie, 2000).

c. Técnica Alexander. Matthias Alexander (1869-1955), a finales del siglo XIX, planteaba cuestiones referidas a la postura corporal que varios años más tarde se reconocieron como eficaces por los científicos Sherrington y Magnus (Stevens, 1997). Esta técnica se basa en tomar conciencia de las áreas con tensiones involuntarias, provocadas por el mal uso del cuerpo, y eliminar estas tensiones a través de una postura corporal correcta y la realización de movimientos fluidos y eficaces. “La cabeza es fundamental ya que dirige al tronco, el desplazamiento de esta afecta a todo el movimiento, por lo que hemos de aprender, mediante el control primario, a eliminar la tensión en la zona del cuello” (Montávez, 2005: 283). Sus ideas básicas son: el uso correcto del cuerpo, la inhibición de esquemas incorrectos, la apreciación sensorial, el control primario, las direcciones, el logro del fin y la atención a los

medios (Stevens, 1997). En esta reeducación corporal se pretende “que de manera consciente el individuo controle sus tensiones físicas y mentales y se mueva en armonía con su cuerpo” (Ruano, 2009: 115).

d. Sistema Rolfing. Es una técnica creada en 1920 por la estadounidense Ida Rolf (1896-1979), doctorada en Bioquímica. Sus estudios de yoga y sus investigaciones en el trabajo corporal dieron lugar a esta técnica de “reintegración estructural” (Ruano, 2009). Según Schwind (1989: 7), el Rolfing “debe entenderse como un trabajo básico para el equilibrio corporal y emocional”. Se fundamenta en las posibilidades de cambio y plasticidad que tiene el organismo y en la importancia de la relación de este con la gravedad. Cuyos objetivos no solo se centran en el aspecto exterior, postura erguida sin contracciones ni esfuerzo, sino “también se trata de que aprendamos a vivir nuestro cuerpo como expresión de nuestra persona” (Schwind, 1989: 7), de que encontremos una expresión positiva de nuestra existencia a través del equilibrio corporal.

Su método de trabajo se basa en masajes o técnicas manipulativas muy precisas y sutiles, de movimientos cuidadosos y continuos, cuyo camino comienza en la superficie de la piel hasta las capas musculares más profundas (Schwind, 1989). Algo fundamental es que el movimiento y la capacidad de sentir, de la persona que recibe la sesión, incide activamente en su desarrollo, es una escuela de conciencia corporal.

e. Entrenamiento Autógeno. Schultz (1884-1970), neurólogo y psiquiatra alemán, elaboró su técnica de relajación entre 1908 y 1912, inspirada en el yoga y la hipnosis (Ranty, 1992). “El objetivo de esta técnica es generar un estado de relajación total del cuerpo por

(11) Creador de la Gimnasia Sueca.

transformación mental de las sensaciones corporales” (Ruano, 2008: 119). La sensación de calma profunda “se logra a través de inducirlos a pensar, invocar y sentir sensaciones de pesadez y calor” (Prado y Charaf, 2000: 51), de forma gradual visitando todas las regiones y extremidades. El entrenamiento autógeno “se caracteriza por cierto número de modificaciones de los diferentes aparatos orgánicos que intervienen en la modificación psicológica del individuo” (Durand, 1986: 51).

1.2.2. La Universalización mundial y el aislamiento local (1930/1960).

“La finalidad de la gimnasia o educación física era la de lograr mujeres sanas y preparadas para la maternidad. Por ello, los ejercicios estaban pensados según su frágil naturaleza, sus necesidades futuras y el decoro y pudor característicos de las mentes y cuerpos femeninos” (Agulló, en Zagalaz, 2003: 369).

En el siglo XIX se fue gestando un gran cambio (social, económico, educativo...) que eclosionó en 1900 (Sierra, 2000), comenzando un proceso que desembocaría a mediados del siglo XX en la universalización (Langlade y Rey, 1986); pasando por un periodo fundamental y crítico de la historia: las dos Guerras Mundiales y la Guerra Civil Española (Sierra, 2000). Como reacción a todo lo acontecido, entre 1930 y 1960 se crearon numerosas actuaciones conjuntas y organismos internacionales como: la creación de la ONU (1945), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la consolidación de las Olimpiadas Modernas (1936, primeras retransmitidas por televisión), la Comunidad Económica Europea (1957), etc. En este ambiente de

intercambio el mundo de la gimnasia llevó a cabo en 1939 un encuentro internacional llamado I Lingiada, en honor a Ling¹¹. A partir de este evento comienza un “periodo de influencias recíprocas y universalización de los conceptos gimnásticos” (Langlade y Rey, 1986: 31).

En España, los nuevos aires de la Segunda República (1931-1936), influenciados por los movimientos educativos europeos, se manifiestan en la Constitución de 1931, en ella se aboga por la educación gratuita y obligatoria de la enseñanza Primaria, la libertad de cátedra, la enseñanza laica, la coeducación y la educación integral (De Lucas, 2000), todo ello, inspirado en los ideales de solidaridad humana. Pero se encuentra con una realidad inexorable marcada por el analfabetismo y un escaso número de escuelas. En cuanto a la EF en Primaria se contemplaba en la ley como gimnasia (higiénica y educativa), pero en la realidad no existían apenas espacios para la actividad física, no había profesorado preparado y había confusión entre EF, Gimnasia y Deportes.

A partir de la dictadura (1939) la educación sufrió una involución, la EF estuvo marcada ideológicamente por su dependencia legal del Movimiento; entre sus características destacaban la separación de la enseñanza por sexos y la diferenciación de dicha enseñanza, en cuyos planes de estudio solo aparecen algunas propuestas expresivas en el currículum femenino y algunos ejercicios de ritmo en el primer ciclo de Primaria masculino (Coterón, 2007). Frente a la gimnasia militarista y los deportes que practicaban los chicos, como forma de inculcar la disciplina y fortalecer la moral, en los contenidos femeninos la estrella fue la gimnasia educativa. Agosti, asesor de la Sección Femenina, pro-

puso una gimnasia educativa basada en tres bloques de contenidos: la gimnasia inspirada en Dalcroze (rítmica, correctiva...), los deportes (adecuados a la mujer) y la danza (clásica y bailes populares). Podemos decir que algunos elementos y actividades de la EC como el ritmo y la danza sobrevivieron en la EF femenina en la segunda etapa de la EGB (Educación General Básica) gracias a una ideología conservadora que veía que la EF contribuía a fortalecer la idea de feminidad basada en la gracia y la belleza (Manrique, 2003).

1.2.2.1. La Gimnasia, el tránsito hacia los 60. La Expresión Corporal de paso

A partir de 1930, según Langlade y Rey (1986), no surgen grandes escuelas sino diferentes líneas de trabajo heredadas de los grandes Movimientos de Gimnasia (Centro, Norte y Oeste). De estas comentaremos solo las más relevantes y las que tienen repercusión en el ámbito que nos ocupa, la EC. Por otro lado, el arte (danza, teatro...) y las técnicas corporales siguen ofreciendo sus contribuciones a la gimnasia femenina e infantil, configurando paulatinamente la EC.

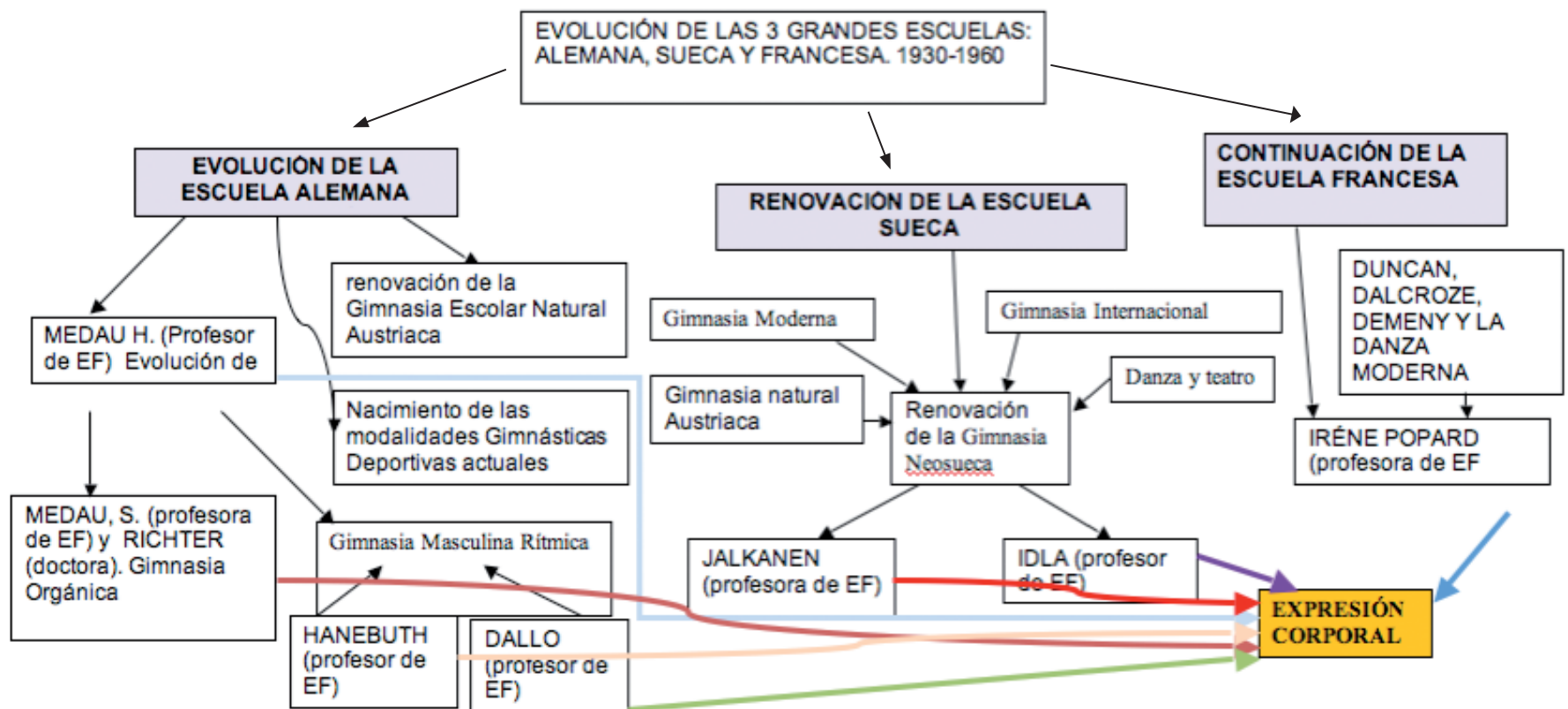


Figura 1.7. EVOLUCIÓN DE LAS 3 GRANDES ESCUELAS: ALEMANA, SUECA Y FRANCESA. 1930-1960

I. Movimiento de Centro. Evolución de la Escuela Alemana.

En esta época en la Escuela Alemana, Movimiento Gimnástico de Centro, encontramos tres líneas de trabajo: (a) La que evolucionó de la Gimnasia Moderna (b) La que dio lugar al nacimiento de las gimnasias actuales deportivas y (c) La que renovó la Gimnasia Escolar Natural Austriaca. Pasamos a presentar las dos primeras por su relevancia desde la perspectiva expresivo-corporal:

a. La evolución de la Gimnasia Moderna

Las contribuciones más significativas de Medau (1890-1974) a la Gimnasia Moderna en relación a la EC, fueron: un nuevo uso de los aparatos manuales, buscando movimientos fluidos y rítmicos; la interrelación entre la actitud y la respiración; y el empleo del mundo sonoro (improvisación musical y estudio rítmico). Su método evolucionó hacia dos tendencias fundamentales; por una parte la influencia del Yoga y las técnicas psicocorporales derivaron en lo que llamamos Gimnasia Orgánica y, por otra, sus ejercicios de manos libres o con aparatos manuales se extendió al campo de la Gimnasia Masculina (Langlade y Rey, 1986).

La Gimnasia Orgánica, creada por Senta Medau y Frédérique Richter (Langlade y Rey, 1986) aportó una serie de características que prácticamente en su totalidad pasarían a la EC: una técnica de trabajo consciente en armonía con la respiración, un trabajo muscular económico y fluido, la concentración como elemento fundamental, la importancia de la interiorización para la actitud postural correcta y el movimiento saludable; una pedagogía cercana en donde el tono y el ritmo de

la voz del maestro o maestra es vital y resalta la importancia de la creatividad.

La segunda tendencia (finales de los cincuenta-principios de los sesenta), el acercamiento de la Gimnasia Moderna a la Gimnasia Masculina, se dio de la mano de Hanebuth (1911) en Alemania y Dallo (1924) en Argentina, profesores de EF de prestigio internacional (Langlade y Rey, 1986). Ambos impulsaron la gimnasia masculina rítmica y buscaron la expresión varonil en el movimiento estético. Sus contenidos eran: ejercicios de relajación, de respiración y de coordinación. Según ellos, las prácticas con música constituían el mejor entrenamiento orgánico. Era una gimnasia cercana a la danza educativa en donde la salud y la estética eran las protagonistas. Hanebuth, enumera cuatro ámbitos de actuación interrelacionados: Juego, Eficiencia, Arte y Emulación. Al hablar de Arte se refería a las actividades de EF cuyo fin era “crear movimientos, combinaciones, imprimir características propias al movimiento” (Seoane en Langlade y Rey, 1986: 328). Dallo, en sus trabajos de manos libres y/o aparatos portátiles con sus alumnos del INEF¹² muestra una Gimnasia de gran soltura, expresividad rítmica, creatividad y sensibilidad. Es una gimnasia que mira y se acerca al movimiento artístico.

b. El nacimiento de las Modalidades Gimnásticas Deportivas, la Gimnasia Artística Deportiva y la Gimnasia Rítmica Deportiva, coincide con el auge del deporte, incorporándose rápidamente a la gimnasia escolar. Estos deportes gimnásticos tienen sus antecedentes en todas las gimnasias anteriores que daban importancia a la estética, la expresión y el ritmo en el movimiento. En ambos podemos observar, sobre todo

(12) Instituto Nacional de Educación Física.

en la Gimnasia Rítmica Deportiva y en la modalidad de suelo en Gimnasia Artística Deportiva, algunos rasgos rítmico-expresivos. Pero al tomar las reglas del deporte (competición y rendimiento) y debido a su elevada dificultad de ejecución técnica estas modalidades deportivas cayeron en el movimiento estereotipado, limitando en gran medida la EC personal de los y las deportistas. Curiosamente, los métodos de gimnasia de los que proceden trataron de reaccionar frente a la rigidez del ballet clásico y de la gimnasia militar y utilitaria.

II. Movimiento del Norte. Renovación de la Gimnasia Neosueca

La renovación de la Gimnasia Neosueca emerge de la influencia de la Gimnasia Moderna, la Gimnasia Internacional y la Gimnasia Natural Austríaca, procedentes de centroeuropa, haciendo un excelente trabajo de síntesis de todas ellas (Langlade y Rey, 1986); y por otro lado, toma elementos fundamentales de la Danza y el Teatro (Sierra, 2000).

Sobresalen Jalkanen (1889-1964) e Idla (1901-?), seguidores de la Gimnasia Moderna, que desarrollaron su trabajo principalmente en Suecia y Finlandia. Las aportaciones de Jalkanen fueron: su gran expresividad corporal, poniendo un acento especial en el rostro, y la alternancia sucesiva entre la tensión y la relajación (Langlade y Rey, 1986). En cuanto a Idla, evolucionó desde una gimnasia educativa hacia una danza gimnástica, destacando: la búsqueda de la máxima amplitud articular; una gran inquietud actitudinal; atención al principio de totalidad; y el objetivo de lograr un movimiento estético (Idla, 1967). Al igual que Bode, desa-

rollaron su labor docente, fundamentalmente, dentro del ámbito femenino.

Basándonos en Langlade y Rey (1986) vamos a exponer la síntesis de las distintas influencias (Gimnasia Moderna, Gimnasia Internacional, Gimnasia Natural Austríaca, danza y Teatro) que inspiraron la Gimnasia Neosueca, en relación a la EC:

- Las técnicas de construcción de las lecciones, destacando el trabajo por temáticas.
- Las estructuras de los ejercicios, globales y sintéticos en lugar de analíticos.
- Los contenidos de ritmo, estética y expresividad de los movimientos.
- La utilización de los aparatos portátiles, como fuente de alegría, motivación y fluidez del movimiento.
- La utilización de la música y una instrucción más cercana y amable.
- La importancia de los ejercicios de relajación en las clases.
- El trabajo de orientación y conciencia espacial, típico de la danza.
- Los ejercicios de improvisación y la creación de movimientos.
- Dejar hacer, potenciar la libre espontaneidad en los movimientos.
- Y un acercamiento a las técnicas del ejercicio natural

Esta corriente daría lugar a la Gimnasia Jazz de Mónica Beckman en los años sesenta.

III. Movimiento del Oeste. La Escuela Francesa

En lo que respecta a la esfera francesa, en esta época no hubo ninguna novedad trascendente. El Método Natural de Hébert, de aplicación netamente masculino, se continuó y amplió gracias a la Federación Francesa de EF y tuvo repercusiones internacionales. Compartió su protagonismo en Francia con la Gimnasia Armónica de Irène Popard, influenciada por Duncan, Dalcroze, Demeny y la Danza Moderna, esta creó un método fisiológico, rítmico y coreográfico de aplicación eminentemente femenina pero no tuvo repercusión internacional (Sierra, 2000).

1.2.2.2. El Cuerpo <en danza>

“La esencia de la danza es la expresión humana, el paisaje del alma humana” (Graham, 1995: 13).

En los años cincuenta hay una eclosión creativa en la danza, heredera de los fecundos años 20, que se da a conocer con fuerza a partir de los años sesenta y se consolida en los setenta. A continuación, exponemos algunas de las más relevantes personalidades coetáneas de esta época y las técnicas con mayor influencia en la EC actual:

a. La memoria corporal, Laban (1879-1958). De nuevo nos encontramos con Laban. Este, en 1939, se marcha de Alemania a Inglaterra, donde funda en 1946 el Art of Movement Studio y posteriormente, en 1953, crea el Laban Art of Movement Centre. Sus influencias llegaron a los programas oficiales del Ministerio de Educación sobre EF en Primaria en la Inglaterra de 1952. Para Laban, el movimiento es un arte y el movimiento expresivo es una forma de EF que se basa en la experiencia personal del movimiento, en su función catártica y en sus movimientos corales; su método

potencia la cooperación y la comunicación; acerca el movimiento al arte, resaltando su cualidad expresiva, y lo aleja del movimiento tradicional gimnástico-militar.

La técnica Laban considera que el peso, el afecto y el movimiento están interrelacionados y el más mínimo movimiento implica al individuo en su totalidad, movimiento y emoción son inseparables. “Pero la mejor intuición de Laban fue haber planteado la cuestión de la memoria corporal junto a la relación con las leyes de la gravedad” (Suquet, 2006: 391). Las modulaciones de la transferencia del peso son las que definen el ritmo y el estilo de los movimientos, así como las que confieren a cada individuo su firma corporal. A partir de los años 40, Laban conceptualizará estas dinámicas del movimiento bajo el término de esfuerzo, base de las principales teorías en danza a partir de 1950 (Suquet, 2006) y uno de los elementos fundamentales de la EC.

b. La Danza Mensaje, Graham (1894-1991). Las influencias de la danza moderna, la filosofía oriental, las teorías de Jung sobre el inconsciente colectivo, las teorías de Freud, los artistas surrealistas... derivan hacia 1920 en la realización de trabajos experimentales independientes de los que emerge en 1930 la técnica Graham de Danza Contemporánea. Marta Graham coreógrafa, maestra, bailarina y creadora de la técnica que lleva su nombre, consideraba el cuerpo como un medio de expresión y comunicación. Su danza era una danza mensaje de temáticas comprometidas: la injusticia, la mujer durante la guerra...(Suquet, 2006). Por otro lado, la salud y la preparación física le preocupaba hasta tal punto que fue una de las primeras en utilizar la Técnica Pilates (Merdman, 1999).

c. Merce Cunningham (1919-2009). Cunningham, alumno de Graham, junto con su colaborador Cage (inspirados por la escritura y dibujo automático de los surrealistas y por el expresionismo abstracto) piensan que el individuo solo produce corporalmente lo conocido. Por ello, para descubrir potencialidades cinéticas originales hay que desmontar primero la órbita perceptiva. Esto no es nuevo, Laban ya lo experimentó a través de la improvisación, pero Cunningham opta por una estrategia diferente, el azar. Intenta que los movimientos se desvíen de su preferencia a organizarse siempre según las mismas elecciones inconscientes, por ejemplo, utilizando dados para organizar las partes o movimientos de una coreografía (Suquet, 2006).

El artista abogaba por flexibilizar el espíritu en armonía con el cuerpo y se entregó al estudio de la estructura corporal y sus posibilidades cinéticas. Como dato curioso, fue el primero en utilizar el soporte informático para la creación coreográfica. En definitiva, Cunningham aporta un sistema que da prioridad a la precisión del movimiento, la utilización de cualquier parte del cuerpo como foco central, la creatividad, la explicación exacta y clara en las propuestas del movimiento, la preparación física y el cuidado corporal y el juego del azar y la experimentación en la creación (Cunningham y Lesschaeve, 2009).

d. Hanya Holm (1893-1992). Holm, bailarina, coreógrafa, animadora y pedagoga, nos abre un abanico de las posibilidades de la danza muy pionero en su época, compartiendo sus conocimientos en diferentes ámbitos. Fue alumna de Dalcroze y perteneció a la compañía de Mary Wigman como bailarina, profesora y codirectora (Langlade y Rey (1986). Al igual que mu-

chos compatriotas alemanes en 1939 se fue a Estados Unidos y, entre otras aportaciones, introdujo la técnica de improvisación en los años 30.

1.2.2.3. Teatro. El cuerpo a escena.

“El objetivo de la Escuela es la realización de un nuevo teatro de creación, portador de lenguajes en los que esté presente el juego físico del actor” (Lecoq, 1997: 34).

La renovación del teatro continúa con vigor tras 1945. Las catastróficas guerras mundiales estimulan la búsqueda de nuevas formas teatrales que puedan expresar todas las sensaciones de la angustia y la desesperación de mediados de siglo. Entre las distintas expresiones dramáticas vamos a destacar algunas personalidades en cuyas filosofías y técnicas observamos rastros de la EC.

a. Teatro surrealista de Artaud (1896-1948). Este minimizaba el texto y resaltaba los gestos y los movimientos, afirmaba que hay un lenguaje determinado, “destinado a los sentidos, e independiente de la palabra, (...); que hay una poesía de los sentidos (...), y que ese lenguaje físico y concreto no es verdaderamente teatral sino en cuanto expresa pensamientos que escapan al dominio del lenguaje hablado” (Artaud, 1976: 37).

b. El padre del mimo moderno, Decroux (1898-1991). Fue alumno de Copeau y en 1940 creó su propia escuela basada en “una concepción de la práctica teatral en la que el único medio expresivo era el cuerpo humano y en la que la formación del actor del gesto se basaba en el silencio” (Brozas, 2003: 139). A partir de los años 50 se centra en la investigación y educación del arte del movimiento a través del teatro físico, el mimo, la danza y la EC. Su técnica del movimiento es muy

exigente, la precisión del gesto y la forma del dibujo espacial predomina sobre la emoción y la intención.

c. La poética corporal de Lecoq (1921-1999). Profesor de EF, fue alumno de Jean-Marie Conty, quien a su vez era amigo de Artaud y Barrault. Conty participó en la creación de la “Educación por el Juego Dramático”, una escuela basada en métodos no convencionales (Lecoq, 1997). En 1956 Lecoq fundó su Escuela Internacional de Teatro en donde se impartían clases de teatro físico, mimo, EC... A la preparación corporal del actor le llamaba gimnasia dramática, esta “toma ejercicios gimnásticos elementales, (...), y le da un sentido dramático” (Ruiz, 2008: 285). Su pedagogía teatral, creativa y lúdica, aporta al mimo movimientos procedentes del deporte y es impulsora del mimo contemporáneo (Saumell, 2006). Parte de la investigación de la geometría del movimiento corporal y llega a la concepción de la poética corporal, relaciones entre el actor, el cuerpo y el espacio (Lecoq, 1997).

d. El Living Theatre de Beck (1925-1985). Beck refiriéndose al Living Theater, creado por él y Malina en 1946, dijo que “siempre que trabajamos físicamente hallamos cosas que no encontraríamos nunca si solo nos dedicáramos a pensar” (Beck, 1974: 71). Su consigna era no lo digas, hazlo. Fue un precursor del teatro del movimiento, pacifista y de acción político-artística, que está a medio camino de la danza. La acción y la experimentación son sus principales aportaciones a la EC.

1.2.2.4. Técnicas Corporales. El laboratorio de la percepción

“La expresión y la creación en el nivel del cuerpo son propias del ser humano, cualquiera que sea su estadio

cultural o cualquiera que sea su condición física. La necesidad de moverse es parte de la persona y cuanto más se le ayude a expresarse, más beneficios obtendrá para el resto de las actividades, en su vida privada o social “ (Fux, 1981: 87).

En los años 30 y 40 aparecen ejercicios inéditos relacionando la concentración con la respiración, coincidiendo con una literatura psicológica que se aventura unos años más tarde en las técnicas mentales para cultivar mejor la autoafirmación (Vigarello, 2006a). En el campo de la psicobiología, en los años 40, Wallon demostró que el primer intercambio del bebé con el entorno reside en unas contracciones de los músculos tónicos¹³. Esta teoría desembocó en los años 60 en el concepto de diálogo tónico. El acceso paulatino a la verticalidad por el desarrollo de la musculatura de la gravitación está relacionado con la historia psicológica del individuo y su relación con el otro, “no hay modificación posible de la tonicidad del cuerpo sin mutación del estado emocional y viceversa” (Suquet, 2006: 392). A continuación expondremos las personalidades y técnicas más relacionadas con el ámbito de la EC.

a. Relajación progresiva muscular de Jacobson. Esta técnica creada por Jacobson en 1934 (Eberspächer, 1995), coetáneo de Schultz, intenta combatir la tensión muscular y la ansiedad emocional a través de la toma de conciencia de la diferencia entre un estado de tensión y otro de relajación. Su metodología se basa en una progresión, segmentada, rítmica y analítica que pasa por todos los grupos musculares, tensando y luego relajando conscientemente (Ruano, 2009). Ha sido y es muy utilizada en el ámbito de la EF para cerrar la sesión saludablemente.

(13) Músculos paravertebrales profundos que dirigen la postura.

Capítulo 1

Capítulo 1 La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo

b. Schilder, estudioso de la imagen corporal, forma parte del grupo interdisciplinar de investigadores (Bender en psicología, Boas en danzaterapia, Naumberg en arteterapia y Wollman en títeres) que alrededor de los años 40 investiga el uso no verbal¹⁴ de las técnicas proyectivas. Estas técnicas son una modalidad de intervención creativa y exploratoria en las que se observó que los ejercicios con movimientos corporales mejoraban la autoestima y aumentaban la capacidad afectiva y expresiva (Schilder, 1983), constatándose que la experiencia del movimiento desarrolla altamente la sensibilidad y reduce las reacciones defensivas. En los años sesenta se intensificará el estudio del lenguaje no verbal.

c. Según la Asociación Americana de Danza Terapia¹⁵, la Danzaterapia es “El empleo psicoterapéutico del movimiento en un proceso que posibilita la integración física, emocional, cognitiva y social del individuo” (Reca: 2005: 17). Los orígenes de esta técnica están en el trabajo terapéutico de Marian Chace en la década de los 40 del siglo XX en EEUU. Tras la segunda guerra mundial esta terapeuta propuso el empleo del movimiento empático, el movimiento comunicativo y las danzas étnicas en los tratamientos, observándose mejoras físicas y psíquicas en los pacientes (Betés de Toro, 2000). A través de la danza, basada en Isadora Duncan y en la Danza Moderna, se potencia el desarrollo evolutivo, la comunicación, la identidad y las capacidades innatas de la persona para curar y curarse.

La organización del trabajo de Chace fue efectuada por Chaiklin y Schmais en acciones corporales, simbolismo (proceso de usar la imaginación), relación terapéutica en el movimiento (habilidad para recibir y re-

accionar a las expresiones emocionales del paciente) y actividad rítmica para facilitar y sostener la expresión de pensamientos y sentimientos de una manera organizada y controlada. Según Valé (2001), en España aparece a mediados de los 60 de la mano de Schinca y a partir de los 70 se difunde gracias a María Fux y Graciela Luciani. En esta misma época Mayte León abre su estudio de Psicoballet en Madrid. Los elementos motivadores que sirven de estímulo en la danzaterapia son: la palabra, las artes visuales, la interacción con los objetos, la música, los juegos imaginativos...y sus ejes, el cuerpo y el movimiento expresivo.

d. Los Fundamentos Bartenieff. Irmgard Bartenieff, discípula de Laban, fue una danzaterapeuta y terapeuta física que creó su propio enfoque en la década de los 40 influyendo en la danza, el teatro, las terapias y la EC. Su objetivo educativo tiene como propósito el desarrollo eficiente y expresivo del movimiento, enfatizando los aspectos espaciales del mismo, incorporándolo a una organización motora competente. El movimiento es la llave para la integración de la expresión física y emocional, unificando el cuerpo y la mente, estableciendo un equilibrio entre las demandas que provienen del mundo interno y externo de la personalidad, integrando aspectos subjetivos y objetivos (Fernandez, 2006). En este sistema, el ritmo es un aspecto fundamental para la salud y la comunicación (Capra, 2009).

e. La Eutonía. En 1957 Gerda Alexander (1908-1994), bailarina y profesora, influenciada por la escuela Dalcroze, crea un método que ayuda a las personas a:

“alcanzar una conciencia más profunda de su realidad corporal y espiritual como verdadera unidad. Lo

(14) Charles Darwin realiza el primer estudio del comportamiento no verbal que sintetiza en su libro “La expresión de las emociones en el hombre y los animales” de 1872 (Gomis y Josa, 2007).

(15) American Dance Movement Association (ADTA).

invita a profundizar este descubrimiento de sí mismo sin retirarse del mundo, sino ampliando su conciencia cotidiana y permitiéndole liberar sus fuerzas creadoras con un mejor ajuste a todas las situaciones de la vida y con un enriquecimiento permanente de su personalidad y de su realidad social” (Alexander, 1991: 23).

Sus principios específicos son: el desarrollo del tacto y el contacto consciente, la percepción de la piel, la toma de conciencia de la ubicación de los huesos y la postura, el equilibrio de fuerzas en la dinámica del movimiento, la toma de conciencia de los movimientos activos y pasivos, los micromovimientos, la flexibilidad a través de posiciones de control, el movimiento eutónico y las vibraciones vocales u óseas saludables (Ruano, 2009). Sus ejes son el equilibrio de la tonicidad, la respiración y el movimiento eficaz y su forma de trabajo es considerada una pedagogía de la sensibilidad y del movimiento. Es una técnica no directiva e interdisciplinar en donde la persona experimenta sus posibilidades y reflexiona sobre lo experimentado, que ha influido en la pedagogía de la EC directa e indirectamente a través de Patricia Stokoe.

f. Antigimnasia. En 1947 Therese Bertherat, partiendo del método Mezieres (Reeducación Postural Global) y fusionándolo con otras técnicas corporales como la eutonía, el rolfing, la bioenergética..., y conocimientos orientales, crea la antigimnasia, cuyo objetivo es conseguir el bienestar físico y psíquico (Bertherat y Bernstein, 1990). Su sistema de reeducación postural se basa en la toma de conciencia corporal y la respiración en cada uno de los movimientos realizados. Dichos movimientos son naturales, parten del interior,

sencillos..., y a veces se implementan con distintos materiales, principalmente pelotas de tenis. “(...) es posible encontrar las llaves de nuestro cuerpo, tomar posesión de él, habitarlo al fin, para hallar en él la vitalidad, la salud, la autonomía a que tenemos derecho” (Bertherat y Bernstein, 1990: 12).

g. El método Feldenkrais, creado por Moshe Feldenkrais (1904-1984) en la década de los 50, es un proceso de aprendizaje diseñado para tomar una mayor conciencia de la integración del cuerpo y la mente. Se basa en que el perfeccionamiento personal del movimiento corporal (Feldenkrais consideraba a cada individuo único) incide en la mejora del bienestar general y la actitud ante la vida. Este sistema atiende “la relación entre tener la intención de hacer un movimiento, imaginar el movimiento y realizar efectivamente el movimiento” (Harvey, 2008: 266) y establece patrones de movimiento que llegan a ser terapéuticos, siempre que el propio individuo <reconozca> las implicaciones que cada gesto contiene: el descubrimiento por uno mismo de las posibilidades de movimiento corporal. En Feldenkrais “no se corrige, porque no se quiere imponer ninguna idea de cómo hacer o que debería ser: <debes encontrar la vía en tu propio cuerpo para hacer lo que sientes y corregir lo que buscas corregir hace tiempo y no encuentras>” (Calvo, 2000: 52), el terapeuta es un guía.

h. Fedora Aberasturi (-1985), pianista y profesora de música, vivió las ideas revolucionarias acerca de las disciplinas psicocorporales llegadas de Europa a Nueva York en la década de los 40, ideas que alcanzaban a músicos, actores y bailarines (Suárez, 2004). Discípula de Claudio Arrau y Rafael De Silva, músicos que

consideraban el cuerpo como instrumento de relajación y concentración que abría el camino a la energía emocional (Suárez, 2004), influenciada por el bailarín Eric Hawkins (alumno de Graham), que dotaba de gran importancia el dominio de lo psicofísico en la interpretación, y estudiosa del teatro, terapias..., todo esto la llevó a la investigación y creación de un Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento. Su objetivo básico “es profundizar en el conocimiento personal para tener acceso al control de las emociones a través del control de las tensiones corporales” (Ruano, 2009: 116). “Propone trabajar la expresión a partir del movimiento. Expresión en el sentido más amplio de la palabra, en el sentido de conducta humana” (Suárez, 2004: 13). Su técnica se caracteriza, en primer lugar, por la liberación de las articulaciones y la relajación de la lengua con el pensamiento puesto en ella; más adelante se trabaja con la palabra y sus resonancias corporales y, posteriormente, “con el centro magno (lugar de observación que permite ver hacia afuera y mirar hacia adentro, espacio que permite relajar las tensiones de nuestro cerebro y por lo tanto relajar toda nuestra red nerviosa)” (Ruano, 2009: 116), todo ello apoyado en la respiración para una realización fluida y relajada.

i. Bioenergética. Alexander Lowen y John Pierrakos, a partir de las ideas de Reich¹⁶ crean una forma de psicoterapia en la década de los 50, llamada Bioenergética, en la que se incluye la lectura corporal, relaciones entre el carácter y la estructura física. Su objetivo es la liberación de la tensión o energía allí donde pudiera haber quedado estancada. La liberación de la tensión muscular y la respiración fluida favorecen la disponibilidad de la energía para la vida, destrabando y eliminando obstáculos, inhibiciones y limitaciones

psicocorporales. En definitiva, Lowen, a través de la palabra, los ejercicios corporales y las propuestas psicoemocionales, busca alcanzar la armonía y el estado de gracia o espiritualidad del cuerpo (Lowen, 1993).

1.2.3. Los Años 60. La imaginación al poder

“Suele señalarse la década de los años sesenta como el momento clave de emergencia de la llamada expresión corporal. Ya existía antes de la conmoción de estos años, pero en ellos recibió un fuerte impulso y logró una notable explosión ya que le quedaban muy próximas las revoluciones teórico-ideológica y los movimientos sociales de la década” (Vázquez, 1989: 98)

La eclosión de la EC se sitúa en los años 60 relacionándose con movimientos revolucionarios que reivindican, desde el ámbito social, artístico y educativo, una mayor libertad del cuerpo expresándose en el Mayo del 68, el movimiento hippy, el interés por lo oriental, la revolución sexual de Reich, las creaciones culturales colectivas... Todo ello apoyado por corrientes de pensamiento críticas como el Neomarxismo, el Psicoanálisis y la Sociología Crítica (Reich, Marcuse, Rogers, Maslow...). El cuerpo se convierte en el máximo exponente de la persona, su libertad y naturalidad son exigencias para conseguir una humanidad más libre y natural. El cuerpo adquiere gran importancia, influyendo su nueva concepción en numerosas expresiones artísticas corporales, en la educación por el movimiento y en las psicoterapias corporales. Motos (1983: 167) afirma que: “entre las grandes contribuciones que los aires de renovación y esperanza que el Mayo del 68 aportan a la cultura actual, junto a la

(16) W. Reich, psicoterapeuta, descubrió que los conflictos de la infancia provocaban reacciones psicológicas, físicas y corporales que bloqueaban parte de la evolución afectiva y sexual. Además, incluyó la expresión y la actividad física del paciente en la aplicación de su método terapéutico (Ruano, 2009).

música rock, el arte pop, las experiencias sicodélicas y los movimientos contraculturales se sitúa la expresión corporal”.

1.2.3.1. Personalidades de la danza. La danza personal

En torno al espíritu de los sesenta se crean numerosos grupos de trabajo, encuentros y grupos de improvisación (Sierra, 2000). Todo esto da como fruto la riqueza de la danza en la actualidad. Estas expresiones contemporáneas buscan, a través de la danza, la manifestación personal, movilizándolo el cuerpo, el corazón, la cabeza y el alma. Hay un cruce de influencias mutuas entre los diversos métodos somáticos y los desarrollos de la danza contemporánea, como antes había sucedido con las técnicas corporales pioneras y la danza moderna.

Las características fundamentales de la danza moderna, influencia de la EC actual, serían la utilización de gestos, sonidos, movimientos libres, naturales, incorporación de la acrobacias y expresiones extraídas de la vida cotidiana, la presencia del suelo, las caídas, el predominio de la utilización del tronco... También ejerció gran influencia en este estilo las danzas tradicionales orientales y las técnicas corporales y artes milenarias como el yoga y el tai-chi. La danza moderna evolucionó en numerosas expresiones, técnicas y estilos personales-creativos que podemos englobarlos en la danza contemporánea. Exponemos, a continuación, algunas de las más destacadas personalidades y estilos de danza más influyentes en la EC:

a. Pina Bausch (1940-2009). La Danza-Teatro. Alumna de Kurt Jooss y Sigurd Leeder¹⁷ y bailarina de la compañía de Paul Taylor, Pina Bausch, en la década de los

60 regresa a Alemania tomando la dirección en 1969 del Tanztheater. Considerada como la creadora del Teatro-Danza en Alemania “trata de retratar en sus coreografías al ser humano con todos sus defectos y virtudes, confesando no sentirse interesada por el movimiento de las personas sino por lo que las mueve” (Paris y Bayo, 1997: 41). Su proceso creativo, ritualización de lo espontáneo, se basa en la libertad, experimentación, autoexpresión corporal, comunicación personal y colectiva e interacción dinámica con el espacio, puede partir de una premisa concreta pero la evolución no se planifica (Hoghe, 1989). Su filosofía está marcada por el “expresionismo alemán de principios de siglo que repudiaba la banalidad y el vacío de una sociedad desprovista de espíritu” (Sánchez, 2009: 157).

b. Steve Paxton (1939). La danza como diálogo corporal. Paxton, que formó parte de la compañía de Cunningham, elabora en los 70 una forma de danza basada en el intercambio de peso entre compañeros. Esta técnica llamada *contact improvisation* o danza contacto coloca el sentido del tacto en su centro, el tacto es el único sentido que comporta reciprocidad. En este juego de pesos todas las partes del cuerpo pueden servir para contactar, como apoyo, para ser movilizadas... creándose una escucha y un diálogo danzado. Los movimientos resultantes de las dinámicas de la danza contacto son complejos, fugaces e inesperados, dando lugar a lo que Paxton llama <composición instantánea>. El consentimiento de la pérdida de equilibrio de la caída está en la base en este tipo de danza, así como la conciencia despierta y las conductas reflejas. Todo su trabajo de caídas, novedoso en su elaboración, se inspira en los ejercicios de Aikido (Suzuki, 2006).

(17) Maestros que desarrollaron la técnica europea de danza contemporánea, cuyas raíces están en las investigaciones de Laban y Wigman (Sánchez, 2009).

Esta danza manifiesta una relación poética pero también política de la relación con el otro, surge en el florecimiento de la contracultura estadounidense, década de los 60 y 70, y aspira a ser democrática. El tacto es el eje de esta danza y la comunicación es igualitaria entre sus participantes, la creación nace de la escucha y la alternancia en el diálogo corporal. Esta actitud de creación conjunta es tendencia en toda la danza contemporánea desde la década de los 60. Este estilo de danza ha reinventado de manera profunda la esfera perceptiva; las informaciones táctiles, peso y contacto principalmente, sustituyen la presencia cultural de la mirada (Suquet, 2006).

c. Butoh. Hijikata (1928-1986) creó la primera obra de Butoh o “danza de la oscuridad” en 1959, bailada por él y Yoshito Ohno. Hijikata concentró su trabajo en la corporalidad y el trasfondo preindustrial de Japón experimentando “un cuerpo cercano a la naturaleza, contra la cultura y la técnica, no especializado” (Pérez, 2008: 108). A pesar de su actitud anticultural, escribía, dirigía y enseñaba incansablemente, “trabajó la relación entre la palabra y el movimiento (...) para inducir estados de movimiento en sus bailarines” (Pérez, 2008: 109). Transgredía la danza europea moderna y la danza japonesa creando algo nuevo en donde el equilibrio, el ritmo, la gracia, la elegancia, la estética de lo armónico, las convenciones sobre la expresividad, la coherencia narrativa eran su seña de identidad.

Kazuo Ohno (1906-2010), deportista y bailarín de danza moderna, a los 71 años, en la década de los 60, vuelve al escenario gracias a Hijikata, pero evolucionó como creador hacia un Butoh menos oscuro, con conexiones con el teatro japonés tradicional, más espiri-

tual, donde el autocontrol, la suavidad, la elegancia y la belleza creaban un espectáculo poético de gran expresividad. En Occidente tuvo mayor repercusión que en Japón formando parte del movimiento intelectual de los años 70, contracultura, y difundiéndose en los 80 con gran éxito.

De la corporalidad del Butoh ha quedado en la EC el trabajo con la lentitud, las expresiones faciales extremas, el centro de gravedad bajo, y la preferencia por movimientos inestables o compulsivos.

En definitiva, tanto la danza moderna, la danza educativa y la danza popular (esta última más como actividad física femenina que como filosofía o contenido de la EF) tuvieron siempre una continua interrelación con el ámbito de la EF, primero con la gimnasia y luego con la EC, nutriéndose mutuamente.

1.2.3.2. Teatro corporal. El cuerpo como obra de arte

A partir de los 60 la tendencia de los happening y las performance, la creación de un arte total, donde la danza, la acrobacia, la música y la plástica se funden para conformar un todo, pretendían provocar la creatividad del público gracias a sus acciones. Sus orígenes podrían estar en los Objets trouvés de Duchamps, en las primeras escrituras automáticas del Primer Manifiesto Surrealista de Breton, en la Action Painting de la Escuela de Nueva York, las improvisaciones colectivas del Open Theater, los espectáculos de la Fura dels Baus... En estos años, parte del teatro salió a la calle, mezclándose con el público y convirtiéndose en un arte ecléctico que se manifiesta desde una perspectiva crítica y lúdica. El resultado es que el cuerpo de fin de siglo es a la vez sujeto y objeto del acto artístico,

“en un cuestionamiento sobre la identidad que tiene a la vez una dimensión social y una dimensión artística” (Michaud, 2006: 415).

Jean Doat, al que Decroux atribuye el término de EC, “piensa que el actor ha de ejercitar su cuerpo como su herramienta” (Brozas, 2003: 26). Para este, la EC es un pilar básico en la formación del actor y los recursos teatrales fundamentales son el cuerpo, el rostro y la voz. Doat desarrolló un método para potenciar la EC del actor “estructurado en tres partes: la primera se dedica al conocimiento y al dominio corporal, la segunda a la solución de problemas corporales en la escena y la tercera titulada <<la expresión con máscara> se centra específicamente en el desarrollo expresivo” (Brozas, 2003:146).

Hemos de destacar el teatro laboratorio de Grotowski (1933-1999), que en esta época tiene gran influencia y difusión. Es un teatro psicofísico que dota de importancia el cuerpo y la voz de los artistas. Coloca al actor frente o entre los espectadores para que, descubriendo su espontaneidad, a pesar de su rígida disciplina, basada en el más riguroso entrenamiento físico, llegue a la auténtica y plena comunicación. Grotowski (1999: 78) sistematizó un día de entrenamiento actoral de la forma siguiente:

A. Ejercicios físicos

- I. Calentamiento
- II. Ejercicios para aflojar los músculos y la columna vertebral
- III. Ejercicios de arriba hacia abajo
- IV. Vuelo

V. Saltos y volteretas

VI. Ejercicios de pies

VII. Ejercicios mimados que se concentran principalmente en las piernas y los brazos

VIII. Estudios de actuación sobre cualquier tema realizado cuando se camina o se corre

B. Ejercicios plásticos

I. Ejercicios elementales

II. Ejercicios de composición

C. Ejercicios de máscara facial

A todo lo anteriormente expuesto, añade la importancia del desarrollo de ejercicios de técnica vocal (base de la voz, colocación, imaginación vocal, resonadores...) y de respiración (control de la respiración alta, baja, total...). En definitiva, “el ejercicio ayuda a la investigación. No es meramente una repetición automática” (Grotowski, 1999: 80).

En los años 60 Marcel Marceau, alumno de Decroux, influenciado por el cine mudo, la pantomima y en parte por el mimo contemporáneo, aúna técnica y poesía (Saumell, 2006) en un estilo de mimo que define como el arte del silencio. Su dominio del cuerpo, la expresión de sentimientos y el desarrollo del lenguaje no verbal influye en el ámbito de la EC. Marceau es el mimo más popular del siglo XX y a él le debemos la difusión de este arte, acercó el mimo al público, lo hizo más fácil, narrativo y cómico, pero es considerado por los expertos como promotor de la vuelta atrás de la evolución del mimo contemporáneo (Brozas, 2003).

1.2.3.3. Técnicas corporales. El desarrollo de lo sensible

“El cuerpo actual y su entrenamiento acentúan en definitiva una doble experiencia de la identidad, una forma doble de <encontrarse> a sí mismo en una sociedad que magnifica el desarrollo personal(...). El <desarrollo> del cuerpo se ha convertido para muchos en el corazón de una experiencia íntima: el ejemplo prioritario de una exploración de la identidad” (Vigarello, 2006a: 197)

El espíritu de los años 60 favorece la búsqueda de nuevas modalidades terapéuticas en donde el cuerpo es el protagonista desde una perspectiva holística, asimismo, se intensifican las investigaciones en torno a la comunicación no verbal (Ortiz, 1999) y se difunde, desarrolla y ponen de moda todas las técnicas anteriores. En el ámbito de la comunicación no verbal, en EC en EF el conocimiento de los elementos del lenguaje no verbal (la proxémica, la kinésica, el paralenguaje...) es fundamental para el desarrollo de la dimensiones comunicativa y expresiva de la persona (Rebel, 1995), así como, para las destrezas comunicativas del docente (Castañer, 1992 y Ortiz, 1999). Pasamos a exponer algunas de las más relevantes e influyentes técnicas corporales en el ámbito expresivo.

a. La Biodanza. En 1965 Rolando Toro, psicólogo, educador, antropólogo, poeta y pintor Chileno, llevó a cabo sus primeros trabajos de danza y terapia en un hospital psiquiátrico en donde fue elaborando su sistema, la Biodanza, y en 1979 crea su escuela de Biodanza en Brasil. Según sus palabras: “la Biodanza busca despertar en sí mismo el don de la expresión y volver a colocar la experiencia de los lenguajes en su perspec-

tiva original y siempre actual: la creación” (Toro, 2007: 17). El aprendizaje cognitivo, vivencial y visceral están relacionados en su metodología de la vivencia, cuyo fin es estimular la afectividad en el ser humano mediante su aplicación en el ámbito de la educación, “la Biodanza combina la música, el movimiento, el ritmo, el arte y la ternura” (Paymal, 2008: 253).

b. Danzaterapia. Maria Fux, discípula de Graham, toma como recurso la danza para “crear un vínculo abierto, en donde cada uno de nosotros puede sacar de su cuerpo hilos, caminos, imágenes y puentes de comunicación. Y así modificarnos primero a nosotros mismos, y luego dar la posibilidad a los otros” (Fux, 1997: 93-94). Esta autora está entregada a despertar la comunicación, la autonomía y la belleza a través de la danza; su trabajo contempla además de la terapia, la salud, perspectiva que influye en la EF. Esta maestra diría tras un curso impartido en el INEF de Madrid:

“la gente que conoce mucho su cuerpo, como en este caso, ignora una gran parte de él que no ha sido explorada y con la cual uno puede integrarse en su totalidad, es la parte sensible e inconsciente, que en especial los hombres -no solo los deportistas- tienen grandes reparos en aceptar” (Fux, 1981: 81).

c. Psicomotricidad. Habría que destacar dentro del ámbito de la EF en Francia, a partir de los años 60, las aportaciones de “la psicología, la neuro-psiquiatría y la psico-neurología, en la comprensión de la motricidad y la psicomotricidad, (...). Estas no son solo la base para la solución de problemas de la reeducación (...) sino también señalan un nuevo punto de vista que ilumina toda educación por el movimiento” (Langlade y Rey, 1986: 399). De estas contribuciones, la vertien-

te fundamental que utiliza como medio de trabajo la EC es la psicomotricidad. Las primeras influencias de la psicomotricidad llegaron a la EF con Picq y Vayer, más tarde con Le Boulch y, finalmente, con Lapierre y Aucouturier.

Vayer (1977: 147) afirma que “en el niño joven todo es expresión corporal: el ser entero participa en la acción y el niño reacciona con todo su cuerpo a las diversas situaciones propuestas por la actividad educativa”; Le Boulch (1995: 104) asevera que por medio de la expresión “el niño va a poder identificarse con los personajes sociales (...). Le gustarán las transformaciones, los disfraces. La posibilidad de tomar y comprender diversas actitudes que le permita el intercambio con los otros, es el signo de una cierta actitud para la socialización”. Este mismo autor propone para la escuela actividades de expresión espontánea y expresión sobre temas musicales. Por último, Lapierre y Aucouturier (1977: 20) alegaban que:

“El ser humano expresa siempre por medio del gesto inconsciente su afectividad directa y espontánea pero es así mismo capaz de expresar conscientemente conceptos abstractos, sentimientos imaginados, nociones perceptivas racionales (...). El gesto consciente se hace significativo expresando un significado afectivo o racional”.

Asimismo exponen, que cualquier vivencia puede ser expresada mediante el gesto, esto nos conducirá hacia la EC, el ritmo y la danza (Lapierre y Aucouturier, 1977)

d. Terapias Corporales. En la década de los 70, y en relación con la EC, se desarrollaron toda una serie de técnicas psicoanalíticas, que utilizaban el cuerpo y sus aspectos vivenciales y en sus posibilidades expresi-

vas y comunicativas como mediador fundamental de la terapia. A partir de 1970 Motos (1983: 42-43) afirma que:

“Empiezan a difundirse las técnicas californianas. Parten de la concepción de un cuerpo <<enérgico>>, <<dinámico>> frente al cuerpo <<cinemático>>. Forman la amplia nómina de técnicas psicoterapéuticas nacidas en California: los grupos de encuentro; los grupos de creatividad; los grupos de cambio; los talleres de relajación; las terapias gestálticas...”

En síntesis, en esta época estas vías de lo sensible se hacen más profundas con las prácticas contemporáneas en las décadas siguientes. Hay gran profusión de textos que sugieren un desvelamiento de uno mismo a través de la conciencia profunda del cuerpo para borrar las contracciones contaminantes (Kesselman, 1990). En esta etapa nueva, en la historia del individuo, el trabajo sobre lo íntimo se convierte en práctica de masas (Vigarello, 2006a). Prácticas corporales terapéuticas y saludables como la relajación, las gimnasias dulces, el arteterapia, la biodanza, el pilates, la bioenergética, el Feldenkrais, la antigimnasia... así como, las artes milenarias como el masaje, el yoga, el Taichi, la meditación... que buscan el bienestar holístico. La individualización transforma el antiguo modelo de la confianza en uno mismo a través del trabajo muscular, a principios del siglo XX, en un modelo de “autorrealización” mediante el trabajo corporal interior.

1.2.3.4. La Expresión Corporal en Educación Física

“La expresión corporal es una de esas teorías coherentes del Ser; al integrar en sus técnicas al Yoga y a

los elementos más fundamentales de relajamiento (...), al recurrir a la creatividad latente en cada individuo, al basarse en nociones tan evidentes como ritmo, equilibrio, simetría, contrastes, inventario del espacio, grados figurativos, simbólicos y abstractos, puede permitir que cada cual se convierta en lo que es” (Bara, 1975: 29-30)

En el ámbito educativo la insatisfacción, por la falta de libertad, de expresión, de autonomía..., se había instalado desde hacía tiempo y los años sesenta trajeron la utopía de la re-evolución (Mayo del 68). Los ecos de libertad, afectividad, coeducación... introducidos por Neill (1975) y expresados en su escuela “Summerhill” (Popenoe, 1981), la mirada atrás para retomar la importancia de la educación en contacto con la naturaleza, en libertad y con el educador o educadora como guía (Rousseau, 1983), la revisión de estrategias educativas basadas en la responsabilidad, la confianza y el trabajo en equipo (Makarenko, 1981), la no-directividad y la educación personalizada (Rogers, 1995), la expresividad creadora como vía para la autorealización personal (Maslow, 2000) y la pedagogía de la concienciación y la liberación (Freire, 2005) se propagaban por todo el mundo.

I. Aires internacionales. Década de los 60

En el ámbito de la EF, la verdadera revolución, se produjo a partir de Mayo del 68, cuando apareció el número 43 de la revista francesa *Partisans* dedicado por entero al deporte desde una perspectiva crítica. Gleyse (1995, citado en Sierra, 2000: 218) afirma que los textos aparecidos en este número “tuvieron el efecto de una bomba en los medios deportivos y en los me-

dios de la Educación Física-Deportiva”. Aquellos sociólogos desvelaron las implicaciones socio-políticas del deporte y dejaban entrever la necesidad de una EF más creativa y humanista, menos directiva y normatizada que el deporte, actividad que dominaba la EF de la época y donde la EC aparecía como una de las posibilidades más significativas (Sierra, 2000). En el mismo año aparece la revista *Quel Corps?*, dedicada al estudio pluridisciplinar del cuerpo, en la que Brohm edita dos artículos: “Tesis sobre el cuerpo” y “Tesis sobre el deporte”. Desde entonces la sociología crítica en el ámbito de la EF no ha cesado de crecer y ha influido notablemente en la pedagogía crítica (Kirk, Freire, Bourdieu, Gramsci, Barbero, Devís, Fraile...) y, en consecuencia, en la pedagogía expresiva.

En EEUU, Pearson (1964) expone que las actividades rítmicas para los primeros grados comprenden los ritmos fundamentales, el canto, los juegos populares y los ritmos creadores; y dichas actividades en los grados superiores conllevan las danzas folklóricas, sociales y de creación; añadiendo que:

“las actividades creadoras de naturaleza no-musical caben en dos clasificaciones básicas: (1) aquellos movimientos que se llaman miméticos y cuentos dramatizados (...); y (2) los movimientos completamente libres (...) ambos tipos de actividad creadora tienen amplia aplicación en el nivel de la temprana niñez” (Pearson, 1964: 204).

En 1965, la Gimnasia Neosueca intentó unir las materias de música y gimnasia en Primaria favorecida por el Consejo Escolar Sueco (Sierra, 2000). En el texto oficial se daba gran importancia a los ejercicios de improvisación, la actividad creadora, la formación de

niños activos e independientes, la educación estética, la expresión y la utilización de la música. En esta línea podría estar la mayor contribución a la EC de esta época: la Gimnasia Jazz de Mónica Beckman. Esta profesora de EF fue la creadora de la Gimnasia Jazz alrededor de 1963, cuyo origen se encuentra en la Gimnasia Moderna. Le daba gran importancia a la música, la cual debía inspirar y liberar la emoción y los sentimientos que conformaban la expresión del alumnado. Sus objetivos educativos son: el placer por el movimiento, la mejora de la salud y condición física, la integración social y la creatividad (Beckman, 1985). Es una danza-gimnasia fácil abierta a todo el mundo independientemente de la aptitud física. En el INEF de Madrid se creó bajo su influencia el grupo de Gym-Jazz dirigido por Ersi Arapachi (años 70).

La Gimnasia Escolar Natural Austriaca, en relación al contenido que nos ocupa, evolucionó hacia una tendencia más sociopedagógica en los 60. Gerhard Schmidt, profesor de EF, es el representante que más ha influido en España gracias a la impartición de numerosos cursos de juegos y danzas. Su gimnasia, basada en los principios pedagógicos de Seybold, “concede valor a la experiencia práctica, al realismo y la objetividad en el ejercicio; este debe presentarse como un reto personal tangible y que suscite interés por su dificultad intrínseca, que exija a la totalidad del ser, que implique la solidaridad mediante la práctica en común” (Hernández, 2007). Esta gimnasia ha influido, sobre todo, en valorar el espíritu lúdico en la EF y las danzas recreativas que forman parte de la filosofía de trabajo de la EC en EF en Educación Primaria.

En la década de los sesenta Patricia Stokoe creó la Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal-

Danza. Más adelante, su encuentro con Gerda Alexander influyó marcadamente en su técnica de EC, a la que llamó Sensopercepción. En 1980, en Argentina se reconoció el título oficial de Profesorado Nacional de Expresión Corporal (Sánchez, 2009). Para Stokoe la EC es un lenguaje patrimonio de todo ser humano, es una forma de expresión personal consigo mismo, con los demás y con el mundo. Su concepto del ser humano integrado, único y creativo y sus mensajes de afectividad, convivencia, armonía, alegría y goce por el juego estaban siempre presentes en sus clases (Kalmar, D. 2003), encuadradas dentro de la filosofía Educación por el Arte. En España, sus enseñanzas se divulgaron gracias a sus libros y cursos, influyendo notablemente en la filosofía de la EC en EF.

Durante este periodo, las actividades expresivo-corporales llegaron al campo de la gimnasia masculina gracias a Hanebuth y Dallo, pero nunca fueron totalmente aceptadas. Suaudeau (1967: 112) expresa que un programa de educación por el ritmo “interesa especialmente, pero no en forma exclusiva, a la mujer”; Bertrand y Dumont (1970, en During 1992: 142) manifiestan que la danza en la EF es un “universo de gestos graciosos calificados de <<femeninos>> y envueltos en música” (sic); Legrand y Ladegaillerie (1970, en Sierra, 2000) pensaban que los hombres se sentirían ridículos ejecutando algunos ejercicios de gimnasia educativa; Motos observa (1983: 47) que en la EF la EC “se reduce a una actividad reservada esencialmente a la formación física femenina”; Vázquez (1989:100) apunta que hasta los años 60 la “EC se reducía a la danza y a las gimnasias rítmicas, sobre todo para chicas”; During asevera (1993: 142) que la EC estaba “casi siempre reservada a las chicas”; y Learreta,

Ruano y Sierra (2006: 242) afirman que “la expresión y la comunicación, la libre exteriorización de las emociones y la comodidad en las relaciones interpersonales son tradicionalmente adscritas a las mujeres”.

En este contexto, Bertrand y Dumont (alumnas de Decroux) junto con Fromantel, profesora de danza, introducirán en los años 60 la EC en la EF. Estas señalan que la danza no es “una cosa aparte de la educación física, además reservada a las chicas” (1976, en Sierra, 2000: 204). Sobre Fromantel, Bertrand y Dumont (1976, en Sierra 2000: 206) afirman que:

“Su abertura de espíritu, su intuición y una incesante búsqueda que la conducía a seguir numerosos cursillos en el extranjero (con Laban, Joos, Wigman, Chladek, Kreuzberg, etc...) la impulsaban a realizar en su enseñanza una síntesis inteligente y personal entre la danza moderna europea, la danza clásica y la educación rítmica. En una época donde, en las instrucciones oficiales, no se hablaba más que de danzas rítmicas, ella organiza los primeros cursillos que contribuirían a la expansión de la danza moderna, del jazz y de la expresión corporal en el mundo universitario”.

En 1969 se creó el Groupe de Recherches en Expresión Corporelle (GREC) en el Institut Regional d'Education Physique de Toulouse, dirigido por Bonange. Curiosamente estaba formado por profesores de EF masculina, con experiencia y formación deportiva y gimnástica (Sierra, 2003). Ellos comienzan a experimentar una pedagogía más abierta e investigadora, basada en dinámicas de grupo y en la continua reflexión, abriendo camino a los futuros docentes de EF en el ámbito de la EC gracias a la creación de una revista en donde narraban sus experiencias expresivo-corporales: Cahiers du GREC.

A partir de 1970 se empiezan a dar a conocer numerosas técnicas, métodos y estilos distintos de la danza, así como a difundir las numerosas técnicas corporales expresivas de conciencia corporal, se profundiza en el arte del movimiento, la conciencia oriental y el teatro corporal. Aumentan los trabajos científicos y pedagógicos relacionados con el movimiento expresivo (sicoterapias corporales, pedagogía del movimiento, educación por el arte...) y se fusionan los distintas técnicas y ámbitos. En aquel momento, el Ministro de Educación francés, dirigiéndose a la Comisión de Renovación Pedagógica, defendió en 1972 (citado por Denis, 1980: 37) que: “La actividad motriz, psicomotriz y sociomotriz es actividad primera y fundamental”

II. La llegada a España. Década de los 70

A España la EC llegó a finales de los 60 principios de los 70, principalmente de la mano de la música, la psicomotricidad y el teatro, aunque pronto se estableció como una disciplina independiente. En el ámbito de la EF, entre las y los primeros profesionales en introducirla fueron Sarmiento (Sierra, 2000), músico y conocedor de la psicoterapia grupal, y Pelegrín, directora de teatro, escritora y pedagoga corporal (enseñantes del INEF de Madrid). La formación en EC en esta época había que ir a buscarla fuera de los cauces formales a través de las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica, que ofrecían cursillos entre los que destacan las escuelas de verano del Grupo de Rosa Sensat y la Escola d'Expressió i Psicomotricitat de Carmen Aymerich, ambos de Barcelona, o Acción Educativa de Madrid. Los profesionales de la EF encontraban y encontramos en sus aulas una EC libre y creativa compartida por grandes maestros y maes-

tras como: Shinca, Carvajal, Alonso, Pelegrín, Stokoe, Rouba, Poveda, Fuenmayor, etc.

Tenemos que destacar en Andalucía dos fuentes de formación, además de los CEP. En 1983 se funda UNISPORT (Universidad Internacional del Deporte) en Málaga, centro de actualización y formación permanente para los distintos profesio-na-les del ámbito de la actividad física. Unisport organiza, desde 1984, una serie de jornadas y seminarios en Andalucía para la formación en el ámbito expresivo (Gimnasia Jazz, Danza Contemporánea, Expresión Corporal...) contando con profesionales internacionales de la talla de: Beckman, Patterson, Barret, Horta, Liner, Anchieta,...; y desde 1989 en Granada se crea la asociación Proexdra (Profesorado por la Expresión Dramática), ofertando cursos y encuentros relacionados con la educación por el arte del movimiento (arteterapia, teatro danza, masaje creativo, contac dance, Match de Improvisación. Clown..) con expertos y expertas como: Chambeau, Stella, Laferrière, Thammers... En definitiva, tenemos mucho que agradecer a todos los organismos formales, no formales e informales sus cursos de formación que van en aumento en las últimas décadas.

A partir del 70 se comenzarían a editar y a difundir en España numerosos libros relacionados con el ámbito expresivo-corporal de autores y autoras fundamentales como: Bara, Berge, Bossu y Chalaguier, Calecki, Dropsy, Kesselman, Salzer, Marrazo, Jaritonski, Fux, Ossona, Penchansky, Eidelberg, Santiago, Shinca, Stokoe, Motos, Pelegrín..., entre otros.

En esta época, el espíritu de los tiempos y su influencia en la EF crea una pugna entre los modelos físico-deportivos establecidos y las corrientes expresivas de

la época, cuyas concepciones consideraban alienantes para el cuerpo y para la creatividad las tradiciones físico-deportivas. En este enfrentamiento saldrá vencedor el movimiento físico-deportivo, conquistando el deporte la EF, protagonismo que aún perdura, dejando un espacio marginal a las corrientes expresivas dentro de la EF, pero la simiente ya se había plantado. La EC apareció, tímidamente, en nuestro país en el marco legal por primera vez en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas de 1970.

1.3. La Expresión Corporal en Educación Física en Primaria: De ley. Grandes discursos pequeñas acciones

“El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad y nos consuela con drogas químicas y con amigos cibernéticos (...) El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla (...) En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia... Ni tampoco escuela que no encuentre su contraescuela” (Galeano, 1998: 8).

La historia de la 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 EC lo ha tenido aún más complicado, según Daring (1992: 141) estas prácticas forman:

“un universo asimilable al del deporte. Cuando este pretende reinar solo, ellas se presentan como un obstáculo a su hegemonía. Nada sorprende pues en que ellas se encuentren asociadas, con frecuencia debido a un desconocimiento del minucioso trabajo que exigen, a los discursos que, en función de análisis, de elecciones políticas y sociales, se oponen al reino del todo poderoso deporte”.

Después de muchos avatares, la EC llega a su destino: la legislación educativa. Para nuestra investigación, la EC en EF en Primaria, es necesario estudiar el marco legislativo en el que se desarrolla para poder describir, comprender y analizar la realidad docente de este contenido en los centros escolares de Córdoba, y proponer algunas directrices formativas para el futuro. Para ello, hemos de ir a la historia legislativa reciente ya que la EC es un contenido muy joven con poca tradición en la EF. Este se vislumbra tímidamente por primera vez en la LGE, aparece como contenido explícito en la LOGSE y se consolida como contenido independiente en la LOE.

1.3.1. Ley del 70. En busca de la Expresión Corporal en Educación Primaria.

“Hacia 1970 existe una ebullición de distintas tendencias experimentales en la expresión corporal; en ese momento abriendo la escuela a la creatividad, se incluye en el currículum en la Reforma Educativa de 1970, en los planes de formación de educadores de educación física” (Pelegrín, 1996: 346).

En la década de los sesenta el progreso social y económico de España necesita un nuevo modelo educati-

vo que responda a las exigencias de la nueva realidad. El marco legal todavía vigente respondía al esquema centenario de la Ley Moyano de 1857¹⁸, que había sido modificado en sucesivas ocasiones con reformas parciales. Por tanto, los problemas educativos del país requerían “una reforma integral que dotara al Sistema Educativo de un ritmo dinámico y auténtica eficacia” (Zagalaz, 1999: 160).

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente se promulga la LGE (conocida como Ley del 70), primera ley en declarar la educación como servicio público. Esta establece cuatro niveles educativos: Preescolar, Enseñanza General Básica correspondiente a la actual Primaria y primer ciclo de secundaria, Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Educación Universitaria, indicando que el periodo de EGB es obligatorio y gratuito. La EF tiene un carácter obligatorio.

La EGB abarca ocho años de estudio, desarrollándose entre los seis y trece años (LGE, art.15.2), divididos en dos etapas: la primera, compuesta por cinco cursos, de concepción globalizada; la segunda, de tres cursos, con programas divididos en Áreas de Enseñanza. Para la primera etapa de EGB se divide la enseñanza en Áreas de Expresión y Áreas de Experiencia, quedando enmarcada la Expresión Dinámica, objeto de nuestro estudio, en el primer grupo. Esta distribución de Áreas de Expresión se corresponde con la publicada por García Hoz en 1970, vocal de la Comisión Ministerial que elabora este documento, lo que hace suponer que es el inspirador de esta nueva distribución (Coterón, 2007).

La Ley del 70, en su artículo 16, hace mención especial a la EF en la EGB, diciendo: “La formación se orien-

(18) Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Boletín Oficial del Estado de 10 de septiembre de 1857)

(19) Editados en Vida Escolar, 13.

tará (...) a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico deportiva”. Interesante y fundamental esta perspectiva que deja entreabierta una puerta a los contenidos de la EC, quedando justificada para Ruano (2004: 11) la inclusión de la EC en EF por “la función estético/comunicativa que se le otorga al movimiento. Este posee un valor expresivo y comunicativo y por tanto el individuo debe desarrollar esta capacidad”.

La EF a principios de los 70 se encuentra con el peso de su historia, la EF tradicional, militar e higienista, basada principalmente en la gimnasia neosueca; la popularidad y seducción de los deportes, los cuales toman el protagonismo en el ámbito educativo que hasta entonces disfrutaba la gimnasia; las aportaciones de las nuevas corrientes educativas surgidas fundamentalmente en la década de los 60 en la línea de la Psicomotricidad y la Expresión Corporal; y la eclosión de las técnicas corporales holísticas.

Estamos de acuerdo con Coterón (2008) en que la Ley del 70 recoge mínimamente estas diversas miradas, pero su implantación y desarrollo en el sistema educativo se llevará a cabo muy lentamente, principalmente en EC.

1.3.1.1. Principios y objetivos pedagógicos

“Los objetivos cognitivos parecen ser los únicos y aún así más en su aspecto material (contenidos) y en el formal (desarrollo de las capacidades intelectuales), olvidándose los afectivos y psicomotores. La Ley General de Educación de 1970 recogía sí estos aspectos, pero no se señaló en que consistían” (Vázquez, 1989: 157).

Los principios de la Ley del 70 se reflejan en las orientaciones pedagógicas para la EGB, elaboradas por la Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación (Orden de 2 de diciembre de 1970, Boletín Oficial del Estado nº 293 del 8 de diciembre de 1970)¹⁹, los cuales consideran como aportaciones de la nueva reforma: la educación personalizada, la programación del currículo en torno a áreas de Expresión y de Experiencia, orientación y tutoría permanente, evaluación continua, coordinación del profesorado en la programación y planificación del trabajo, entre otras.

La Ley del 70 “recogiendo las aportaciones de las corrientes innovadoras del entorno europeo, fundamentalmente provenientes de Francia, va a configurar un nuevo mapa de los contenidos que conforman esta área, aunque ceñidos únicamente a la Primera Etapa de EGB” (Coterón, 2008: 165-166). La EC como contenido de la EF es novedosa y no cuenta con antecedentes en nuestro país, ni en el contexto internacional, que le doten de un corpus teórico. Esta última aseveración se afirma en un estudio realizado por el profesor Cagigal (1977, en Coterón 2007), cuya muestra abarcaba todos los centros del mundo que impartían estudios de EF en el periodo 1969-1972. Del análisis de los resultados se confirma que no aparece la asignatura “Expresión Corporal” en ningún plan de estudios, solo se contempla la danza (social, folklórica o moderna) y/o el ritmo.

Las orientaciones pedagógicas para la EGB elaboradas por la Comisión Ministerial de Planes y Programas de Estudio y Evaluación, para el curso 1970-1971, establecen entre los objetivos generales el “desarrollo

físico y adquisición de destrezas sensomotrices, de agilidad y fuerza corporal y de los valores de la educación deportiva” (p. 17)²⁰. Asimismo, se instaure que el área de Expresión Dinámica engloba la “educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc” (p. 36)²¹; y justifica que estos aspectos están interrelacionados en la Primera Etapa de la EGB.

Según Motos (1985: 16), la expresión dinámica es un término:

“totalmente equívoco. En una determinada teoría escolar constituye un conjunto complejo constituido por elementos de Educación Física, Música, Psicomotricidad, Expresión Corporal, Expresión Dramática, etc. En algunos casos se ha impartido como una asignatura más, mediante la cual el alumno ha de adquirir unos aprendizajes básicos. En otros (...). La emoción, el instinto, el cuerpo sensorial, la improvisación han constituido su esencia. Y por último, hay quien la plantea como un lenguaje total, una actividad globalizadora”.

Es decir, depende de la vivencia y formación del profesorado.

En los objetivos específicos del área de Expresión Dinámica no aparecen referencias explícitas a la EC (Comisión Ministerial de Planes y Programas de Estudio y Evaluación. EGB, 197-1971) y en los objetivos específicos de la educación del movimiento, contenido de la Expresión Dinámica, están presentes:

- El Desarrollo de la percepción psico-motriz.
- El Conocimiento del esquema corporal y conciencia de su propio ser.

- El Equilibrio y sentido de la orientación.

Como podemos observar los objetivos son más cercanos a la Psicomotricidad y al contenido actual de Imagen y Percepción (IP) que a los objetivos propios de la EC, aunque se vislumbra un acercamiento a la misma. Estamos de acuerdo con Coterón (2007) en que la terminología utilizada para determinar algunos objetivos tiene cierta orientación psicomotriz (Le Boulch 1969, Picq y Vayer 1969...), signo de planteamientos novedosos en la concepción de la EF de la época que, sin embargo, como veremos más adelante, en los contenidos no se aprecia, exponiendo estos con unos términos ya utilizados en el periodo histórico anterior. La novedad estaría en que se inserta algún contenido cercano a la EC.

1.3.1.2. Contenidos y actividades de la Expresión Dinámica

“Sin embargo podría afirmarse, sin temor a la hipérbola, que todo el contenido de la educación básica se resume en el contenido de la expresión, considerando el proceso como vehículo de exteriorización de todo cuanto los seres humanos son capaces de aprehender, asimilar y experimentar vivencialmente” (González, 1982: 14).

El contenido es un medio para poder alcanzar el desarrollo de determinadas capacidades en el alumnado y forma parte del proceso de concreción de las intenciones educativas. En la Ley del 70 los contenidos del área de EF se establecen en un primer momento en relación a la filosofía socio-cultural que se manifiesta en una determinada cultura del cuerpo, los criterios epistemológicos y las teorías pedagógicas. Se concre-

(20) Vida Escolar, 13.

(21) Vida Escolar, 13.

tan en el currículum educativo según las intenciones ideológicas y políticas de la Administración Educativa, el modelo docente del centro escolar y la formación del profesorado. Esta toma las últimas decisiones en la realidad docente, por tanto, su formación profesional y personal son esenciales.

Según la profesora Benilde Vázquez (1989), a lo largo del siglo XX se han ido configurando tres corrientes educativas sobre el cuerpo: la educación físico-deportiva (cuerpo acrobático), la educación psicomotriz (cuerpo pensante) y la expresión corporal (cuerpo comunicación). Las dos últimas inspiran los contenidos de la expresión dinámica en la primera etapa de la EGB, pero coincidimos con Coterón (2007) en que no hay unas orientaciones metodológicas mínimas para llevarlas a cabo sin desvirtuarlas, ni profesorado formado, salvo excepciones, para compartir los contenidos relacionados con la EC.

En esta línea, Pérez-Díaz y Rodríguez (2003) exponen que en la Ley del 70 se produce una ruptura epistemológica en cuanto a los contenidos, aceptando y adaptando el profesorado principios y terminologías de corrientes novedosas, lo que supuso un gran esfuerzo y en algunos casos la imposibilidad de llevar a la práctica lo diseñado teóricamente. La EC, además de ser un contenido innovador, se presenta sin un marco conceptual definido en aquel momento.

Los contenidos establecidos por la Ley del 70 en EF en el nivel de EGB son los siguientes: en la primera etapa Expresión Dinámica y en la segunda etapa EF y Deportiva (Cap.II, art.16). Los indicios de la EC habrán de buscarse en la Expresión Dinámica. En la primera etapa de la EGB, en el ciclo inicial y medio, se distri-

buyen los contenidos en cinco niveles, apareciendo unidos los de Música y Educación Física. Los contenidos propuestos relacionados con la EC en la Expresión Dinámica son:

1.er nivel:

- Reacción espontánea a la música oída.
- Reconocer sonidos producidos por distintos medios.
- Interpretar el sentimiento y el ánimo a través de pantomimas o movimientos rítmicos.
- Improvisar sencillos temas musicales.
- Participar en juegos cantados y canciones con movimiento.
- Seguir los ritmos en los diferentes pasos fundamentales (marchar, correr, saltar, etc.).
- Reaccionar a los cambios de compás y de tono.
- Participar en actividades interpretativas (representar actitudes psicodinámicas de personas, animales).
- Participar interpretando personalmente un movimiento rítmico iniciado espontáneamente ante un estímulo natural o instrumental, adecuando su desarrollo al tiempo y espacio de expresión necesarios.

2.º nivel:

- Combinar el movimiento en el espacio con el tiempo del canto y de los instrumentos.
- Interpretar canciones a través de actividades rítmicas y dramáticas.
- Descubrir los pasos rítmicos al escuchar un tema.
- Crear ritmos y melodías.

- Interpretación personal de movimientos rítmicos o simplemente dinámicos.

3.er nivel:

- Conocer y expresar pasos rítmicos y danzas populares sencillas.
- Reconocer los pasos, el acento, compás, ritmo, valor de los tiempos, en un canto o danza colectiva.
- Conocimientos de las formas elementales: Lied, Canon, Rondó.
- Interpretación personal, individualizada y en grupos, de movimientos rítmicos o dinámicos.

4.º nivel:

- Identificar pasos rítmicos comunes a partir de la escritura musical.
- Interpretar movimientos rítmicos para utilizarlos en dramatización, canto, etc.
- Interpretar estados de ánimo a través de la dramatización.
- Adopción de aptitudes posturales o rectas a la voz o nota musical.
- Expresión personal de movimientos y posiciones gimnásticas siguiendo un mando rítmico a la voz musical.

5.º nivel:

- Conocer nuevas formas de danzas y los pasos rítmicos correspondientes.
- Interpretar nuevos ritmos y canciones.
- Adopción de aptitudes posturales correctas a la voz o nota musical.

- Expresión personal de movimientos y posiciones gimnásticas siguiendo un mando rítmico a la voz musical.

Respecto a las actividades, “propuestas de trabajo que se adapten, en función de los objetivos que se quieran conseguir, a las características del alumnado con el que se trabaje, a su desarrollo y a sus intereses” (Learreta, Ruano y Sierra, 2006: 49), se habrá de respetar el principio de globalización, teniendo en cuenta todos los aspectos susceptibles de desarrollo de esta área y que el proceso de tal desarrollo se realizará de forma gradual. Además se sugieren posibles actividades para la primera etapa, dividiendo estas en: actividad psicofísica general, actividades de música y canto y dramatizaciones (Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación, 1970-1971). Exponemos a continuación las afines a la EC:

Actividad psicofísica general:

- Ejercicios de ritmo.
- Pasos de danza folklórica.

Dramatizaciones:

- Interpretaciones libres de ejercicios de expresión del gesto.
- Mimos y pantomimas.
- Dramatización de cuentos, leyendas.
- Teatro infantil, representación en grupo.
- Lecturas dramatizadas con fondo musical.

En la segunda etapa de la EGB, ciclo superior, los contenidos y actividades relacionados con la Expresión Corporal no aparecen en el área de Educación Física y Deportes (juegos, gimnasia y deportes), estos son re-

cogidos por el área de Formación Musical. Esto, “unido a que el planteamiento de la Educación Física en la Segunda Etapa se ciñe más al modelo físico-deportivo, hace pensar que el legislador concibe la Expresión Corporal como un contenido más importante en las primeras edades” (Coterón, 2008: 169), reflexión que aún se respira entre algunos profesionales de la EF.

No es de extrañar que se elimine la EC en la EF en la segunda etapa, dado que los representantes que participaron en la elaboración de dicho documento pertenecían a la Secretaría General del Movimiento. Y:

“Tras la guerra civil, el deporte se convertiría en un elemento de afirmación del régimen. La EF pasó a ser obligatoria en todos los niveles de enseñanza, siempre respetando la separación de sexos y dependiendo de un ministerio distinto al de Educación, la Secretaría General del Movimiento, a través del Frente de Juventudes para los varones y la Sección Femenina para las mujeres” (Rodríguez, 2003: 361).

1.3.1.3. Orientaciones metodológicas

“A finales de la década de los 60, con la expresión corporal más o menos incorporada al currículum de EF, a pesar de las dificultades, puede afirmarse que se ha evolucionado del estatismo al dinamismo, del ejercicio analítico al movimiento globalizado, del trabajo individual a la comunicación grupal, de la militarización a la recreación” (Zagalaz, 2003: 371).

El proceso educativo se inició con la configuración del Libro Blanco, publicado con el título “La educación en España: Bases para una política educativa” (MEC²², 1969), donde se establecían las bases alternativas de un nuevo sistema educativo, influenciado por los ecos

de “Mayo del 68” y por la orientación tecnocrática iniciada por el régimen franquista (Ruiz, 1996). Para Escolano (2002), estas bases del sistema educativo deben asentarse en un análisis riguroso y de sus relaciones con el contexto económico y social, además de abrirse a un proceso crítico de consulta para instrumentar una política educativa más eficiente y más justa.

La Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación, establece que durante curso académico 1970-71 las actividades didácticas en los Centros Escolares se ajustarán a dichas orientaciones. En la Primera Etapa de EGB, ya comentamos que se divide la enseñanza en Áreas de Expresión y Áreas de Experiencia, quedando enmarcada la Expresión Dinámica en el primer grupo. Según González (1982), la denominación en áreas de expresión de los contenidos educativos es solo un acierto teórico, porque las metodologías suelen convertir estos ámbitos de educación en áreas de adiestramiento, ya que el sistema no permite el desarrollo de una expresión pura y dinámica. Es decir:

“cuando los medios (el color, el sonido, el cuerpo...) se erigen en fin del proceso educativo, constituyéndose en objetivos de disciplina (dominio, destreza, habilidad...), situando al individuo como mero actor de los deseos de un programa o de un instructor, los objetivos de la educación básica respecto al desarrollo de la expresividad quedan anulados al entrar en contradicción con los medios” (González, 1982: 13).

Los métodos propuestos en principio suponen una ruptura con el modelo tradicional: “la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales

(22) Vida Escolar, 13.

de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión...” (Orden de 2 de diciembre de 1970, art. 16); y “los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación...” (Orden de 2 de diciembre de 1970, art. 18).

Respecto a la educación del movimiento, las Orientaciones Pedagógicas para la EGB solo indican que se “llevará al alumno a una actividad corporal adecuada, con equilibrio y coordinación en los movimientos (visuales-manuales, auditivo, etc.). El ritmo personal, la espontaneidad y expresividad se logran mediante un clima de trabajo y de libertad de acción” (p. 36)²³.

1.3.1.4. Ley del 70. ¿Tradiciones renovadas?

“El movimiento es inherente a todo ser humano, es parte del lenguaje de comunicación y expresión. La escuela, desde sus orígenes, ha negado la presencia de ese cuerpo expresivo, y aunque la EF se ocupó del movimiento puso más énfasis en el logro de habilidades y destrezas, buscando disciplinar el cuerpo, y relegando la posibilidad de placer y goce del propio movimiento” (Jaritonski, 1996: 52)

La LGE recoge algunas innovaciones en el moderno concepto de EF, pero de forma tímida (Vázquez, 1989). Existen numerosas deficiencias en la implantación de la EF en la EGB, y más aún en la EC, no solo por falta de un buen diseño curricular y metodológico, las carencias de instalaciones y recursos en los centros, sino por la inexistencia de una formación específica del profesorado, ya que la EF en la escuela “será impartida por los profesores de este nivel educativo, sin

ningún tipo de preparación específica en la materia” (Zagalaz, 1999: 162). A pesar de todo, esta Ley abrió la puerta a la EC dándose una “transformación cualitativa en la medida en que se ha pasado de la existencia del ritmo como contenido casi exclusivo en relación con el tema que nos ocupa, a una ampliación hacia otros contenidos más expresivos, y con un mayor reclamo de creatividad y espontaneidad” (Learreta, 1999: 572).

Por otro lado, la inclusión de la EC en el currículum escolar adolece de un escaso corpus teórico que guarda relación con su novedad en el marco educativo y su origen pluridisciplinar. Proviene “de distintos enfoques de las técnicas corporales, y es por ello que al arrancar desde distintos puntos los objetivos y contenidos difieran. El punto de partida, objetivos/metodología, diferencian los matices de visión ante el cuerpo expresivo” (Pelegrín, 1996: 338).

La inclusión de la EC en el ámbito curricular es una semilla por germinar que experimentará un desarrollo incierto, como todo proceso innovador, con grandes dificultades en una EF cuyos docentes han sido formados en la ideología del Movimiento, con modelos pedagógicos carentes de fundamentos expresivos y creativos. Habrá que esperar a que una generación de docentes formados en EC inicie su andadura profesional. Pero lo que es indudable es que esta pequeña incorporación “permitió que esta asignatura cobrara una dimensión novedosa, capaz de equilibrar el peso tan desmesurado de la competición deportiva, eminentemente masculina, que con tanto protagonismo se estaba exhibiendo” (Learreta, 2004b: 75)

(22) Vida Escolar, 13.

En definitiva, es opinión consensuada que era necesaria una amplia reforma del sistema educativo y que la Ley del 70 supuso un cambio importante en la concepción de la educación y el inicio de un proceso de innovación que tendría como continuación la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE.

1.3.2 LOGSE. La Expresión Corporal se hace visible

“El cuerpo entendido como la fuente que nutre nuestro aprendizaje y desarrollo personal, como el puente que vincula nuestra riqueza interior con la de la vida exterior, a través de la expresión creativa y de la amplia gama de lenguajes corporales. El cuerpo es el instrumento que nos permite participar activamente en la sinfonía de la vida; es emoción y sentimiento, pero también razón y fuente de experiencia, aprendizaje, conocimiento, percepción, intuición y comunicación” (Sefchovich y Waisburg, 1992: 16)

Con la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo se pretende seguir avanzando en la mejora de la educación, aportando soluciones a los problemas surgidos durante el desarrollo del plan de 1970 e intentando establecer un sistema pedagógico más versátil y flexible que no solo sirva para resolver problemas del presente, sino que permita satisfacer las necesidades educativas de los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

En 1983 (etapa Maravall) empieza a implantarse un proceso experimental de reforma en algunos centros de EGB. Este proceso se implanta en el llamado territorio MEC y también en las comunidades autónomas

con competencias plenas en materias educativas. En 1987 el MEC presenta a la comunidad escolar y a la sociedad el Proyecto para la reforma de la enseñanza. El documento, que trata sobre la educación infantil, Primaria, secundaria y profesional se presenta como una invitación al debate. Las aportaciones de los sectores de la comunidad educativa a este debate se concretaron en 1989 en el “Libro Blanco para la reforma del sistema educativo”, iniciándose a partir de él las argumentaciones sobre el Diseño Curricular Base para consensuar los objetivos, las características y los contenidos de las etapas educativas y áreas curriculares.

Tras el debate del Libro Blanco, en 1990 se redacta la LOGSE. Esta se presenta para su discusión y aprobación a las instituciones pertinentes (Consejo General de la Formación Profesional, Consejo Escolar del Estado, Gobierno y Parlamento) y, de acuerdo con las previsiones, se implantará con carácter general en el curso 1992-93.

En cuanto a la estructuración de la Educación Primaria según la LOGSE, a título general, quedaría según exponemos en la figura 1.8:

EDUCACIÓN Primaria. LOGSE			
ESTRUCTURA	1er Ciclo : 6-8 años	2º Ciclo: 8-10 años	3er Ciclo:10-12 años
CARACTERÍSTICAS GENERALES	<p>Los dos últimos cursos de la EGB (7º y 8º) pasan a la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria).</p> <p>Enseñanza obligatoria y gratuita.</p> <p>Si el alumnado no alcanza los objetivos fijados al término de un ciclo, podrá permanecer un año más en él.</p>		
OBJETIVOS Y CAPACIDADES	<p>Adquisición de aprendizajes básicos relativos a la expresión oral, escritura y cálculo aritmético.</p> <p>Progresiva autonomía de cada niño mediante la interacción con el medio familiar, social y cultural.</p> <p>Formación integral mediante una enseñanza personalizada.</p> <p>Aprendizaje globalizado.</p> <p>Evaluación continua y global.</p>		
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	<p>Conocimiento del medio natural-social.</p> <p>Educación artística: Educación Visual y Plástica, Música y DRAMATIZACIÓN.</p> <p>Lengua y Literatura (española y, en su caso, de la comunidad autónoma)</p> <p>Idioma (desde 3º).</p> <p>Matemáticas.</p> <p>Religión (oferta obligatoria y asistencia voluntaria).</p> <p>EDUCACIÓN FÍSICA</p>		
Nº DE ALUMNOS	Máximo de 25 a 30.		
PROFESORADO	<p>Profesorado-Tutor/a: especialista en Primaria. Se ocupa de un grupo de alumnos/as a lo largo de cada ciclo.</p> <p>Maestros/as especialistas: Música, EDUCACIÓN FÍSICA e Idiomas.</p> <p>Maestros/as de apoyo: de orientación y de integración.</p>		
TIPOS DE CENTRO	<p>Centros de Educación Infantil y Primaria (3-12 años).</p> <p>Centro-Tipo: 18 unidades (12 de Primaria).</p>		

Figura 1.8: Estructuración de la EP según la LOGSE (1990)

1.3.2.1. La Expresión Corporal en Educación Física en Primaria.

La LOGSE establece la Ordenación General del Sistema Educativo y declara los fines, criterios organizativos y elementos del currículum del mismo, desarrollados mediante el Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

Con la aprobación de la LOGSE se ha puesto en marcha un modelo educativo distinto, más abierto y de mayor calidad, que junto con la creciente demanda social de actividades físicas y deportivas, da lugar a importantes novedades en relación con nuestro ámbito de actuación. Por primera vez:

- Surge la EF como área de conocimiento en la totalidad de Primaria: Título. Primero. Capítulo II. De la Educación Primaria. Art.14. Las Áreas de este nivel educativo serán las siguientes:
 - Conocimiento del Medio natural, social y cultural.
 - Educación Artística.
 - Educación Física.
 - Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente comunidad autónoma y literatura.
 - Lenguas Extranjeras.
 - Matemáticas.
- La EC aparece contemplada como bloque de contenido específico en el Área de EF (Ortiz, 2002).
- Se dota de importancia al conocimiento y dominio de las diferentes formas de expresión, en concreto, aparecen contenidos de Expresión Corporal en EF en todos los niveles de enseñanza obligatoria: Infantil, Primaria y Secundaria (Arteaga, 2003).

- La EF se considera como materia obligatoria impartida por Maestros Especialistas. Artículo 16:

“La educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente”.

La mirada de la EF se flexibiliza y amplía con la LOGSE. “La educación a través del cuerpo y el movimiento no se reduce exclusivamente a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo” (Decreto 105/1992). Es decir, la EC es un contenido fundamental en dicha concepción.

La introducción del Real Decreto 1344/1991 destaca las siguientes funciones del Área de EF: de conocimiento, de organización de las percepciones, anatómico-funcional, agonística, higiénica, hedonista, de compensación, catártica, estética y expresiva y comunicativa y de relación. Todas estas funciones tienen relación con la EC en EF pero las dos últimas son específicas del contenido de Expresión Corporal:

- La Función Estética y Expresiva, a través de las manifestaciones artísticas que se basan en la Expresión Corporal y en el movimiento.
- Y la Función Comunicativa y de Relación, en tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con otras personas, no solo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas.

La EC forma parte de la EF, compartiendo sus mismos principios y objetivos, pero se centra en el desarrollo

del lenguaje no verbal y en los aspectos cualitativos del movimiento.

1.3.2.2. Objetivos de la Educación Física en Primaria en Andalucía

“Los objetivos son entendidos como las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas (desarrollo integral del individuo y construcción de una sociedad más justa y solidaria)” (Ortiz, 2002: 81).

Según el artículo 4 de la LOGSE, los objetivos de la Educación Primaria deberán contribuir a que los niños y niñas, durante dicha etapa, desarrollen las siguientes capacidades:

- a. Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.
- b. Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas.
- c. Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan.
- d. Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en las distintas situaciones sociales.
- e. Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
- f. Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora.
- g. Conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural, contribuir a su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- h. Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza.
- i. Comprender y expresar mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
- j. Comunicarse a través de medios de expresión verbal, CORPORAL, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
- k. Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando diversas fuentes de información y los conocimientos y los recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.

- I. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos.

Todas estas capacidades se desarrollarán a través de las diferentes áreas de conocimiento, incidiendo en mayor o menor grado según el contenido explícito de estas. La EC participa en el desarrollo de todas las capacidades y contribuye especialmente a la consecución del objetivo general de Primaria expresado en el apartado “j”.

En EF, el Decreto 105/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, responde a la importancia otorgada al cuerpo en todos sus aspectos por la sociedad de la época y, una vez superada la influencia de la pedagogía anterior del rendimiento incide sobre la formación de hábitos de higiene y salud, hábitos de comportamiento y hábitos hacia la práctica de la actividad física, así como desarrolla las potencialidades del alumnado, utilizando como ejes fundamentales el cuerpo y el movimiento desde una perspectiva holística (aspectos físicos, cognitivos, afectivos, sociales y motrices) desde la EF.

Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el Área de Educación Física, en la Comunidad Autónoma Andaluza, el alumnado habrá desarrollado las capacidades siguientes:

1. Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.
2. Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física.

3. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos.
4. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de realización con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
5. Dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades y de la naturaleza de la tarea.
6. Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno en que se desarrollan.
7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo, y comprender mensajes expresivos de ese modo.
8. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, que indican positivamente sobre la salud y la calidad de vida.

La EC colabora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas capacidades expuestas a través de sus contenidos y actividades, e incide de forma directa y explícita en el objetivo nº 7, ya que este subraya la dimensión comunicativa y expresiva del cuerpo. Es decir:

“Este objetivo, viene a subrayar la dimensión comunicativa que el movimiento posee y que deberá desarrollarse en relación con otros códigos y lenguajes. En ello están implicadas capacidades de expresión y comprensión mediante códigos corporales y gestuales, integrando aspectos lúdicos y creativos. 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” (Romero, Pacheco y Sanchíz, 1995: 17).

1.3.2.3. Contenidos de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria. Orientación para la secuenciación de contenidos en Andalucía

“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).

Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuyo aprovechamiento por el alumnado es fundamental para su desarrollo integral y socialización (Coll, *et al.*, 1992). Podemos definir el contenido como el “conjunto de aprendizajes que dan respuesta a la pregunta ¿qué debe enseñarse?” (Zabala, 2000: 5), pero es algo más, “supone situarse en una plataforma decisional que está condicionada por una serie de posturas previas respecto a qué es la escuela y para qué” (Zabalza, 1993: 121). Para Ortiz (2002: 83), los contenidos son “los objetos de enseñanza–aprendizaje considerados útiles y necesarios por la socie-

dad para promover el desarrollo personal y social del individuo”.

Ya hemos analizado cómo ha aparecido esta materia en la EF, qué disciplinas la han hecho emerger (Artes escénicas, Psicología, Pedagogía, Gimnástica...) y a qué asignaturas ha estado vinculada (Expresión Dinámica, Música), antes de situarse definitivamente en la EF (LOGSE), de ahí que la EC pueda ser entendida desde muy diversos puntos de vista. Por todo ello, los contenidos de la EC en el currículo oficial de EF supusieron un choque para quienes se habían instalado en las prácticas tradicionales de esta área (Learreta, 2004b).

En el Real Decreto 1344/1991, por primera vez se establecen los contenidos de EC en Primaria (ver figura 1.9) para el territorio MEC:

Contenidos curriculares Primaria (LOGSE)
Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, representación y comunicación.
Reproducción de secuencias y ritmos y adecuación del movimiento a los mismos.
Práctica de bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple.
Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.
Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.

Figura 1.9: Contenidos de EC en EP. Real Decreto 1344/1991

Se amplía el concepto tradicional de contenidos abarcando el aprendizaje de los conceptos, el conjunto de procedimientos para construir el conocimiento y el sistema de actitudes, valores y normas necesarias para una sociedad ética. Dicha concepción atiende a aspectos cualitativos, funcionales y fundamentales en la formación holística del alumnado. Estos deberán

coexistir en la realidad práctica, pero es interesante su análisis por separado a la hora de programar la EC para no excluir ninguna dimensión. El MEC (1992a) elabora una guía de los contenidos de la EC en EF atendiendo a los tres ámbitos: procedimental, actitudinal y conceptual (figura 1.10).

El cuerpo: expresión y comunicación. Contenidos de la Expresión Corporal (conceptos, procedimientos y actitudes) MEC	
Conceptos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. <ul style="list-style-type: none"> • Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento • Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización. 2. El ritmo: estructuras rítmicas, "tempo". 3. Las calidades del movimiento y sus componentes: <ul style="list-style-type: none"> • Pesado, ligero, fuerte, suave, rápido, lento. • Objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad, duración. 4. Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.
Procedimientos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo. 2. Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación. 3. Reproducción de secuencias y ritmos, y adecuación del movimiento a los mismos. 4. Práctica de bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple. 5. Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo. 6. Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.
Actitudes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo. 2. Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad. 3. Interés por mejorar la calidad del propio movimiento. 4. Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.

Figura 1.10: Guía General de los contenidos de la EC en EF (MEC 1992a).

En 1992, el MEC edita el libro: “Propuestas de Secuencia de Educación Física. Primaria” (MEC, 1992b). En este escrito aparece el contenido El cuerpo: Expresión y Comunicación desarrollado en los tres ciclos de Primaria y diferenciando los contenidos en Conceptos, Procedimientos y Actitudes (ver figura 1.11).

Bloque 3. El cuerpo: Expresión y comunicación

PRIMER CICLO

Conceptos

- El cuerpo: instrumento de expresión y comunicación. El gesto como movimiento natural.
- El ritmo: asociar ritmo y movimiento natural.
- Conocer las calidades de movimiento: rápido, lento.
- Relación entre el lenguaje expresivo corporal y el lenguaje musical

Procedimientos

- Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través del juego y de forma espontánea, con movimientos globales y libres y asociados a elementos rítmicos. (Por ejemplo: andar como osos, como gigantes, etc.; moverse según diferentes sonidos).
- Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión y representación de situaciones de la vida cotidiana del niño, en casa, en la calle, en el colegio; y de la comunicación mediante la imitación de modelos (animales, vegetales y minerales).
- Reproducción de secuencias y ritmos sencillos, adecuando el movimiento a los mismos; globalmente, utilizando solo las extremidades superiores, solo las extremidades inferiores.
- Practicar de forma espontánea danzas.
- Exploración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz (rápido, lento, etc.)

Actitudes

- Participación activa y espontánea en todas las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresiva.

SEGUNDO CICLO

Conceptos

- El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. El gesto asociado a la mímica, danza y dramatización
- El movimiento asociado a las estructuras rítmicas más simples(compás binario y de cuatro tiempos)
- Elementos cualitativos del movimiento. El tiempo (rapidez, lentitud). Peso (movimientos fuertes y ligeros). Espacio (cómo nos movemos y en qué dirección).
- Relación entre el lenguaje expresivo corporal y el lenguaje oral

Bloque 3. El cuerpo: Expresión y comunicación

Procedimientos

- Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta la percepción corporal en: cabeza, tronco y extremidades; los sentidos a utilizar, los ritmos y el espacio en situaciones referidas a aspectos internos (alegría, desconsolación, etc.) o externos a él (tormenta, el otoño, etc.).
- Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación de historietas, fenómenos naturales, vivencias personales, etc., manifestándolo mediante el mimo, la danza o la dramatización.
- Reproducción de secuencias y ritmos y adecuación del movimiento a los mismos, combinando las diferentes partes del cuerpo
- Realización de bailes populares y tradicionales de ejecución simple.
- Exploración e integración de las calidades de movimiento ya exploradas, relacionándolas con sensaciones y estados de ánimo. (Cansancio/pesado, alegría/ligero, enfadado/ fuerte, dulce/ suave, etcétera).

Actitudes

- Actitud de interés en relación con el uso expresivo y comunicativo del cuerpo.
- Valorar los recursos expresivos de sus compañeros.
- Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.
- Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.

TERCER CICLO

Conceptos

- El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. Danza, mímica y dramatización
- El movimiento asociado a las estructuras rítmicas (compases binario, cuaternario y terciario).
- Elementos cualitativos del movimiento en relación a estructuras rítmicas.
- Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.

Procedimientos

- Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización.
- Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación de ideas, sensaciones, sentimientos, ya sean reales o imaginarios, del pasado o del futuro, etc.
- Reproducción de secuencias y ritmos y adecuación del movimiento a los mismos.
- Realización de bailes inventados, populares y tradicionales e invención de alguna coreografía.
- Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.
- Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.

Bloque 3. El cuerpo: Expresión y comunicación

Actitudes

- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.
- Interés por descubrir nuevas y mejores posibilidades del movimiento, que le ayude a comunicarse mejor con los demás.

Figura 1.11: Propuestas de secuenciación de EF en EP. El cuerpo: Expresión y comunicación (MEC, 1992b).

La Comunidad Autónoma de Andalucía, en el Decreto 105/1992, fija el currículum de la Educación Primaria. Se trata de un currículum abierto y flexible, cuyo desarrollo corresponde al profesorado. Los contenidos del Área de Educación Física en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía se articulan en torno a tres grandes bloques:

1-. El juego (J).

2-. El Conocimiento y desarrollo corporal:

- Expresión Corporal.
- Imagen y Percepción.
- Habilidades y Destrezas Básicas (HD).

3-. La Salud corporal (S)

La EC forma parte del bloque de contenido Conocimiento y Desarrollo Corporal, junto con la Imagen y Percepción y las Habilidades y Destrezas Básicas, potenciando las cualidades artísticas, estéticas y comunicativas del movimiento entre otras.

En el bloque de contenidos Conocimiento y Desarrollo Corporal, en relación al apartado de EC, objeto de nuestro estudio, aparecen una serie de especificaciones que exponemos a continuación:

- El movimiento y sus cualidades plásticas, asociado al dominio de posibilidades perceptivas y de coordinación, determina en gran medida las capacidades expresivas del alumnado, y favorece las relaciones entre los miembros del grupo.
- La comunicación debe entenderse como elemento global que determina esas relaciones. El cuerpo y sus recursos expresivos, en el proceso de elaboración e interpretación de mensajes, han de contemplarse en un contexto comunicativo de forma simultánea con otros códigos y lenguajes.
- El alumnado deberá explorar diferentes posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, utilizándolos en danzas, mimos, representaciones, etc., apreciando la calidad de movimiento y los diferentes componentes del mismo.
- Así mismo deberán participar en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando los recursos motrices y corporales con espontaneidad.
- La adaptación del movimiento a tiempos determinados supone ajustes corporales a diferentes frecuencias, ritmos variados, bailes, etc, conjuntando la música, el movimiento y la propia expresividad

en relación con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.

- Los conceptos y procedimientos citados anteriormente implican actitudes que propician la valoración y apreciación de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo y la disposición favorable ante la calidad del trabajo propio y del grupo.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Orden de 5 de noviembre de 1992) elaboró, como guía, unas orientaciones para la secuenciación de los contenidos de EC en EF para los tres ciclos de Primaria y las desarrolló desde sus tres perspectivas: conceptual, procedimental y actitudinal. Estas orientaciones se recogen en las figuras 1.12, 1.13 y 1.14.

Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía Primer ciclo(CECJA)	
ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto hacia el propio cuerpo. • Confianza en sí mismo. • Participación activa y espontánea en todas las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresiva. • Desinhibición y espontaneidad. 	
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre el orden temporal y la duración. • Conocimiento de los conocimientos básicos relacionados con la velocidad (lento, rápido y simultáneo). • Familiarización con el ritmo. • Conocimiento y diferenciación de diferentes intensidades de sonido. (Suave, fuerte). • Identificación de ritmos binarios. • Conocimiento de las posibilidades expresivas del propio cuerpo. • Conocimiento de bailes populares y tradicionales simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y comparación de la duración de las distintas fases de una actividad o movimiento. • Observación y experimentación de movimientos a diferentes velocidades. • Utilización del movimiento para responder a sonidos o fragmentos musicales. • Experimentación de sonidos fuertes y suaves y adaptación de los movimientos a ellos. • Adaptación de movimientos a estructuras rítmicas simples (binarias). • Utilización del cuerpo como medio de expresión, a través de los gestos y el movimiento. • Ejecución de ritmos y bailes inventados, tradicionales y populares simples.

Figura 1.12: Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía. Primer ciclo (Orden de 5 de noviembre de 1992)

Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía Segundo ciclo(CECJA)	
ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la propia realidad corporal, aceptando las propias posibilidades y limitaciones. • Confianza y autonomía en sí mismo, en los movimientos de los otros aumentando su independencia. • Interés en relación con el uso expresivo y comunicativo del cuerpo. • Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales. • Actitudes de desinhibición y espontaneidad. 	
CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre la sincronización y la estructuración temporal. • Comparar estructuras rítmicas de movimientos sencillos. • Conocimiento y diferenciación de sonidos agudos y graves. • Distinción de acentos musicales e identificación de cadencias. • Relación entre lenguaje corporal y otros lenguajes. • Comparación entre los movimientos expresivos del cuerpo según los estados anímicos, sensaciones y actitudes. • Relación entre el tempo personal, ritmo y movimiento. • Conocimiento e identificación de danzas populares y bailes con ritmos sencillos. • Conocimiento de las posibilidades expresivas de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación y sincronización de movimientos, con música, con compañeros o móviles. • Observar, reproducir y experimentar movimientos con diferentes estructuras rítmicas (con ayuda de palmas, pitos...) • Identificar sonidos agudos y graves y adaptación a ellos. • Observación, interiorización y reproducción de acentos musicales. (Con ayuda de palmadas, movimientos sencillos...) • Utilización del movimiento expresivo espontáneo, la imitación y la simulación de forma comparada con otros lenguajes. • Simulación de diferentes estados de ánimo, actitudes y sensaciones. • Interiorización del tempo personal y adaptación de los movimientos al mismo. • Ejecución de danzas y bailes populares. • Valoración del movimiento expresivo de los demás.

Figura 1.13: Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía. Segundo ciclo (Orden de 5 de noviembre de 1992)

Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía Tercer ciclo(CECJA)

ACTITUDES

- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.
- Respeto y responsabilidad hacia el cuidado del propio cuerpo y la mejora de su desarrollo.
- Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos empleados, su plasticidad y su intencionalidad.
- Participación en situaciones que supongan comunicación con los demás, propiciando la desinhibición y espontaneidad.

CONCEPTOS

- Conocimiento y diferenciación de frecuencias regulares e irregulares.
- Análisis y comparación de cadencias.
- Análisis y comparación de la estructura rítmica de los movimientos.
- Relación entre lenguaje corporal y otros lenguajes.
- Comparación entre los movimientos expresivos según los estados anímicos, sensaciones y actitudes.
- Relación entre el tempo personal, ritmo y movimiento.
- Conocimiento e identificación de danzas populares y bailes con ritmos sencillos.
- Conocimiento de las posibilidades expresivas de los demás.

PROCEDIMIENTOS

- Apreciación de frecuencias y adaptación a las mismas con distintos movimientos (frecuencias producidas por estímulos visuales o auditivos).
- Elaboración de cadencias para doblar y redoblar.
- Ejecución de movimientos e interiorización de su estructura rítmica.
- Utilización del movimiento expresivo espontáneo, la imitación y la simulación de forma comparada con otros lenguajes.
- Simulación de diferentes estados de ánimo, actitudes y sensaciones.
- Interiorización del tempo personal y adaptación de los movimientos al mismo.
- Ejecución de danzas y bailes populares.
- Valoración del movimiento expresivo de los demás.

Figura 1.14: Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía. Tercer ciclo (Orden de 5 de noviembre de 1992)

Como podemos observar, por primera vez en la legislación educativa la EC es un contenido de la EF, se definen sus contenidos explícitos y se elaboran unas guías para el desarrollo de la misma en la escuela atendiendo a las dimensiones que conforman la EC.

Aunque hemos de decir, que la expresividad y la comunicación están representadas a lo largo de los tres ciclos, pero las dimensiones creatividad y estética (o artística) apenas se vislumbran.

1.3.2.4. Orientaciones metodológicas en la Comunidad Autónoma Andaluza

Nos centraremos en la Comunidad Autónoma Andaluza en relación a las orientaciones metodológicas que ofrece la ley, para ayudar a elaborar estrategias docentes adecuadas y eficaces, dado que nuestro estudio está ubicado en la ciudad de Córdoba. Basándonos en el Decreto 105/1992 (Área de EF), pasamos a exponer una selección y síntesis de algunas con-

sideraciones generales metodológicas respecto a la aplicación de la EC en la EF en Primaria:

- Tratar globalmente los diferentes núcleos de contenido, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Valorar el proceso de aprendizaje y no únicamente los resultados obtenidos.
- Orientar, motivar, potenciar la coeducación, la integración... será labor del profesorado.
- Sistematizar el proceso de enseñanza -aprendizaje adecuándolo a las diferencias del alumnado sin planteamientos discriminatorios.
- Vivenciar todos los aprendizajes.
- Utilizar fundamentalmente el juego como metodología de las actividades motrices.
- Desarrollar las habilidades y destrezas básicas e ir progresivamente hacia las específicas en el último ciclo.
- Estructurar la sesión respetando las distintas partes saludable y eficazmente.
- Implementar la práctica de la actividad física con materiales de carácter multifuncional y carentes de peligrosidad.
- Proponer retos superables, elaborando actividades con diferentes niveles de dificultad,.
- Considerar el medio natural como parte del contexto educativo para el desarrollo de actividades y como contenido y ámbito a respetar.
- Favorecer los hábitos de higiene tras la actividad corporal.

- Tomar precauciones en cuanto a la seguridad de los espacios y materiales de uso, así como, educar para el cuidado y mantenimiento de los mismos.
- Extender la práctica de la EF a diferentes momentos vitales del alumnado.

“El juego, el teatro, la danza, las adaptaciones deportivas, etc., son componentes curriculares que pertenecen a diferentes tiempos pedagógicos que es necesario asumir desde el planteamiento general del Proyecto de Centro, de forma que exista una conjunción entre las diferentes actividades escolares con otras de tipo extraescolar y complementario” (Romero, Pacheco y Sanchíz, 1995: 24).

- Desarrollar la EF teniendo en cuenta “el medio en el que se realiza y el grupo de alumnos al que se dirige. Así se atenderán especialmente aspectos expresivos y creativos en medios culturalmente desfavorecidos” (Romero, Pacheco y Sanchíz, 1995: 25).

1.3.2.5. La evaluación en Expresión Corporal en Educación Física en Primaria. Orientaciones y criterios en el contexto andaluz

Al igual que en el apartado anterior nos centraremos en las orientaciones y criterios de evaluación procedentes de la Comunidad Autónoma Andaluza. En este contexto, en el Decreto 105/1992 se expone como elementos claves a evaluar: el alumnado, el profesorado y los procesos. Los criterios de valoración han de responder al qué, cómo y cuándo evaluar en EF. En cuanto a las funciones de evaluación como proceso educativo de la EF en EP se ha de tener en cuenta:

- La identificación de las capacidades, habilidades y actitudes que se van a evaluar. Las fuentes de información son los objetivos de etapa y ciclo.
- La información sobre el alumnado respecto a cada uno de los factores aptitudinales y actitudinales de evaluación. Estos datos se apoyan en los contenidos y se han de tener en cuenta los tres tipos: actitudinales, conceptuales y procedimentales.
- El pronóstico de evolución en cada una de las capacidades y actitudes propuestas para ser evaluadas. Esta función ha de respetar el progreso personal.
- La detección de posibles insuficiencias observadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta función se centra en el aprendizaje del alumnado, la idoneidad del proceso (contenidos, metodología...) y la actuación del docente.
- El ajuste de la acción didáctica. El diagnóstico anterior debe ir acompañado de un cambio continuo (aplicado en cualquier momento del proceso) y progresivo (adaptado al nivel y momento adecuado) que permita mejorar y adecuar el proceso a la realidad educativa sugerida.
- La motivación. La evaluación debe servir para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y motivar al alumnado (constatando su progreso) y al profesorado (constatar su eficacia y calidad), constituyéndose en un elemento de constante retroalimentación (investigación-acción).

Basándonos en Ortiz (2002: 99) y Romero, Pacheco y Sanchíz (1995b) podemos decir que la evaluación en EF se centra en la autorregulación de la actividad física, la adecuación respecto a factores externos, la

creatividad en el desarrollo de la actividad física, las competencias físicas básicas, las capacidades de EC, el conocimiento de las capacidades propias, la concienciación y actitud crítica de los efectos de la actividad física y el desarrollo de actitudes sociales. Estos criterios de evaluación establecen el tipo y el grado de aprendizaje que se espera alcanzar en relación a las capacidades enunciadas en los objetivos.

Entre los criterios de evaluación en EF propuestos por el MEC, así como, los de la Consejería de Educación y Ciencia de la JA, vamos a citar exclusivamente las referencias explícitas al tema que nos ocupa, la EC:

“Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes e historias reales e imaginarias” (Real Decreto 1344/1991).

“Se comprobará la flexibilidad y la adecuación con la que se utilizan los recursos expresivos corporales para comunicarse” (Orden de 5 de noviembre de 1992).

Como podemos observar los criterios de evaluación específicos de la EC son escasos, genéricos, amplios y flexibles. En ambos criterios se incide en evidenciar el desarrollo de la capacidad expresiva y comunicativa del alumnado a través del lenguaje corporal, así como su capacidad para interpretar y valorar los mensajes codificados a través del lenguaje no verbal. De nuevo nos encontramos la dimensión expresiva y comunicativa de la EC en las distintas apreciaciones pero notamos la ausencia de valoraciones en torno a la creatividad y la estética.

1.3.2.6. LOGSE. ¿Tradiciones renovadas?

La EC no forma parte de los contenidos tradicionales que se han vinculado a la EF, sino que “significa una diferente consideración del cuerpo, una confrontación radical a las formas deportivas más técnicas y competitivas y, en general son un reflejo de los cambios sociales y culturales más significativos de las últimas décadas” (Vázquez, 1989: 103).

Con la LOGSE el prestigio de la EF se ha elevado, también ha habido una mejora paralela de la especialización del profesorado y de las condiciones de docencia, se ha producido un aumento de las horas que se dedican a la asignatura de EF. En cuanto a la EC se visibiliza y forma parte de la EF como contenido explícito, pero su implantación en la realidad docente no es inmediata como la ley, entre otras razones por la deficiencia formativa en este tema por parte del profesorado en activo, salvo excepciones.

Por otro lado, la variedad de fuentes, tendencias, técnicas y ámbitos de influencia que conforman la EC (Salzer, 1984) y la falta de un corpus teórico fundamentado hacen que su inclusión en el ámbito educativo a través de la EF haya adolecido de una falta de consenso en cuanto a su interpretación (Villada, 2006), de una indefinición en sus contenidos (Learreta, 2004a) y de un grado de cierta marginalidad (Doring, 1992 y Vázquez, 1989). Otra posible causa de que la EC no se lleve a cabo en la realidad educativa es el carácter contestatario de la EC y su resistencia a la reglamentación e institucionalización (Ortiz, 2002), sin olvidar el choque ideológico que supone para las concepciones más tradicionales de la EF vinculadas al acondicionamiento físico y al deporte (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).

En definitiva, a partir de la LOGSE la EC se revaloriza y comienza una gran demanda de cursos e información, entre otras razones, gracias a la reforma educativa y al mayor conocimiento y vivencia de la misma en la formación de formadores (Diplomados y Licenciados en EF desde la década de los 80).

1.3.3 LOE. La consolidación de la Expresión Corporal

“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 Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), desde la perspectiva de nuestra investigación, nos trae la alegría de consolidar la EC en EF como contenido no discriminado, 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 horario asignado al ámbito motriz, pleno de bondades educativas, ni a las competencias elegidas como esenciales para el desarrollo holístico del alumnado.

Con la puesta en vigor de esta ley se ha producido un paso atrás en la EF, como queda de manifiesto en el hecho de que le hayan reducido las horas (Fernández, 2008), en relación a la LOGSE, correspondientes a esta área en cada uno de los niveles de la etapa de la Educación Primaria (Orden ECI/2211/2007). Se ha pasado a contar con tres horas para el primer ciclo (1'5

horas semanales), dos horas y media para el segundo ciclo (1'25 horas semanales) y cuatro horas para el tercer ciclo (2 horas semanales). Si nos trasladamos a la Comunidad Autónoma Andaluza este retroceso es indiscutible, en el Decreto 105/1992, basado en la LOGSE, se desarrollaban todos los aspectos de todas las áreas; en cambio, el Decreto 230/2007 y la Orden de 10 de agosto de 2007, solo se ocupan de las áreas que consideran más importantes (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, etc.), únicamente se menciona la EF para decir que es un área que se imparte en esta etapa, establecer el número de horas semanales por ciclo e indicar los apartados de las áreas importantes para referir que se encuentran relacionadas con estas.

1.3.3.1. La Educación Física en la LOE: Expresión Corporal. Principios pedagógicos

“La educación es lo que sobrevive cuando se olvidó lo que se ha aprendido” (Skinner en Laferrière, 1997: 61)

La etapa de Educación Primaria tiene carácter obligatorio y gratuito, comprende tres ciclos (dos años cada uno) y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador. Estas son: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua Castellana y Literatura; Lengua Extranjera; y Matemáticas²⁴.

La finalidad de la LOE es proporcionar al alumnado una educación que posibilite consolidar su desarrollo personal y bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estu-

dio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Como podemos observar muchas de las finalidades están en sinergia con la EC. Para lograr estas finalidades la acción educativa se propondrá la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y será flexible con los ritmos de trabajo.

Según el artículo 19 de la LOE, “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”.

Destaca la ausencia del cuerpo y la motricidad humana, 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.

(24) Artículo 9 de la Orden ECI/2211/2007

1.3.3.2. Contribución del área de Educación Física al desarrollo de las competencias básicas a través de la Expresión Corporal

“(…) 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).

El Decreto 1513/2006 introduce como novedad un nuevo concepto, las competencias básicas, que consisten en revalorizar los saberes vivos, conectados a las prácticas sociales (Perrenoud, 2001). Estas se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberán contribuir todas las áreas curriculares de la Educación Primaria. Las competencias básicas permiten identificar 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 1513/2006²⁵, para Educación Primaria son:

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.

Lo que se denomina competencias corresponde a las capacidades que se enunciaban como objetivos generales de la Educación Primaria en la LOGSE, introduciéndose como novedad, tal y como ya aparecía en la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) el tratamiento de la información y la competencia digital.

Basándonos en este Real Decreto 1513/2006 exponemos 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 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

(25) Anexo 1 del Real Decreto 1513/2006.

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, 2008a 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 median-

te 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 metodo-

logías 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 Camedino, 1992; Laferrière, 1997; García, 1997b; Sierra, 2000; Cuellar, 2008b 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 (Arteaga, Viciana y Conde, 1997; Sánchez *et al.*, 2008 y Learreta, Sierra y Ruano, 2009). 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, 2008b y Sánchez, 2008a).
- “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 y Moleiro, 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 dis-

frute 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; Arteaga, Viciano y Conde, 1997 y Rueda, 2004).

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.

1.3.3.3. Objetivos de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria

“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).

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 de-

Capítulo I

Capítulo I La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo

sarrollo 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 LOE²⁶ concreta y expone, en el apartado objetivos, que la EP 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.

(26) Capítulo II. Artículo 17.

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 (Canales y López, 2002; Larráz, 2003; Learreta, Ruano y Sierra, 2006 y Pérez-Roux, 2008b). Implícitamente, la EC desarrolla las aptitudes a, b, c, m y n, a través de sus dimensiones: creatividad, comunicación, expresividad y estética (Coterón, *et al.* 2008 y Learreta, 2008); y puede ampliar las capacidades e, f, g, h, j y l mediante propuestas interdisciplinarias (Pelegrín, 2003; Carvajal, 2003 y Herrera y Llopis, 2008). En relación a la enseñanza de la EF en Primaria tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades (MEC, 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. Apreciar 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: de aprendizaje, de disfrute y de crítica” (Montávez y Zea, 1998: 22), es decir, como participantes-artistas de la actividad, como creadores del proyecto y como espectadores activos.

1.3.3.4. Contenidos de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria.

“Lunes, Escuela de Arte de Caen. Me habían pedido que explicara por qué la bondad me parece más importante que la inteligencia o el talento. He hecho lo que he podido, y no me ha resultado fácil; pero sé que es verdad” (Houellebecq, 2005: 75).

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/2211/2007C, 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 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 2007²⁷, que amplía los contenidos en los distintos ciclos del Real Decreto 1513/2006 (figura 1.15).

(27) ORDEN ECI/2211/2007

Bloque 3. Actividades Físicas Artísticas-Expresivas CONTENIDOS LOE

ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, BOE núm. 173 Viernes 20 julio 2007

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.

Bloque 3. Actividades Físicas Artísticas-Expresivas CONTENIDOS LOE

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 1.15: 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).

1.3.3.5. 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

Capítulo 1

Capítulo 1 La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo

ampliándose, sin abandonar los estilos no directivos (Castañer y Camerino, 1992; Manzano, et. al, 2003 y Learreta, 2009), 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. 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, 2008b y Sánchez, 2008a), así como para el disfrute personal y grupal desde la vivencia con el fin de potenciar una actitud sin prejuicios de género ante estas.

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, 1998, Sierra, 2000 y Learreta, 2004b). 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 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 organizati-

vas 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, 2008a y Sánchez, 2008a).

1.3.3.6. 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 esta 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 la 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.

1.3.3.7. 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, (Sierra, 2000 y Learreta, 2004b).

En el horario escolar, expresado en horas, correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas

Capítulo 1

Capítulo 1 La Expresión Corporal en Educación Física en Educación Primaria. Devenir educativo

mínimas para la Educación Primaria (ver tabla 1.1) se observa que la EF sigue estando infravalorada. El alumnado toma referencias en el número de horas y la presencia de un contenido en el currículum para elaborar el estatus de las asignaturas importantes. 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).

Horario (LOE ANEXOIII)	HORAS		
	1 CICLO	2 CICLO	3 CICLO
Lengua castellana y literatura	315	280	280
Matemáticas	175	210	175
Conocimiento del medio natural, social y cultura	175	175	140
Lengua extranjera	105	140	140
Educación artística	105	105	105
Educación Física	105	105	105
Religión	105	105	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	-	-	105

Tabla 1.1: Horario, expresado en horas, de los contenidos básicos de la EP.

Para hacer posible la ampliación de las asignaturas de lengua y matemáticas se ha preferido restar horas lectivas a dos asignaturas esenciales en toda formación humanística y holística, la educación artística y la EF, igualándose el número de horas con la impartición de la religión. Cuando:

“se impone que, si queremos vivir en un país democrático, donde se fomente desde la escuela la tolerancia y la cultura plurales, y que aprendamos desde niños la convivencia de convicciones, no hay más remedio que volver al estudio de ese amplio panorama cultural-religioso del que está impregnada nuestra civilización,

dejando la transmisión de la fe católica a la familia, la Iglesia y los grupos católicos” (Miret, Magdalena El País, 10 de octubre de 1999)

Además, a pesar de ser la EF un contenido específico lo dan en su mayoría generalistas y con la actual ley los maestros y maestras tendrán competencia en todas las áreas de este nivel (LOE, 2006. Artículo 93.2). 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, la complejidad y la riqueza de la EC proviene de sus raíces históricas interdisciplinarias. Su sensibilidad hacia la poética del movimiento (Lecoq, 1997), fundamental y no meramente utilitario, hizo que la EC se filtrara en las actividades físicas femeninas desde finales del siglo XIX y principios del XX, dado el espíritu de la EF masculina hasta mediados del mismo. A pesar de llevarse a cabo ciertas actividades expresivas en la EF femenina hasta la Ley del 70 no apareció con el término de EC. Esta entró de puntillas a través del contenido 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.



Capítulo 2

Formación Inicial y Continua del profesorado de Educación Física en Expresión Corporal: dos caras de la misma moneda

“El enemigo más terrible del progreso es el prejuicio:
frena y obstruye el camino hacia el desarrollo”

(Stanislavski, 1985: 443)

I. Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Desvelando la Expresión Corporal

“De los planteamientos rígidos, impersonales y autoritarios de mediados del siglo XX, se pasará a una EF que pretende la formación total y no solo de lo físico, que se basa en los intereses de los alumnos, de formas libres, naturales y espontáneas” (Zagalaz, 2003: 367).

La Formación del Profesorado está en el punto de mira de las políticas sociales y educativas desde mediados del siglo XX en Europa, donde la búsqueda de una formación de calidad ha constituido y constituye un reto de los sistemas nacionales de educación. Pero ha sido en las últimas décadas cuando la Formación del Profesorado en el ámbito de la EF está teniendo mayor protagonismo, lo que se manifiesta en la difusión de publicaciones e investigaciones, desde diferentes miradas (Delgado, 1991; Devís, 1996; Fraile 1993; Blánquez, 1996 y Bores, *et al*, 2005, entre otros).

Estamos de acuerdo con Lozano (2007) cuando argumenta que desde hace unas décadas el profesorado de EF de las Escuelas Universitarias y Facultades de Ciencias de la Educación se está incorporando a los nuevos modelos de docencia reflexiva y comprensiva en la formación del profesorado. Y por otro lado, coincidimos con Luis-Pascual (2008b) en la idea de que la actualización del profesorado en activo se está valorando y potenciando cada vez más, ya que se empieza a tener conciencia de que los docentes son referentes de la socialización y del acceso crítico a la información y a la cultura del alumnado.

La formación docente, tanto inicial como continua, es un conjunto de vivencias que capacitan al enseñante para desarrollar mejor su función. Dependiendo de los autores y autoras encontramos que este conjunto de experiencias es inconexo y fragmentado (Hernández, 2000), o por el contrario, que es un proceso estructurado (Vázquez, 2001). Asimismo, existen modelos diferentes en función del momento en que se realiza dicha formación (Luis-Pascual y Learreta, 1997); uno aparece al principio, Formación Inicial, y el otro, posterior en el tiempo, que se realiza durante toda la vida profesional denominado Formación Continua. Cada vez son más las propuestas que justifican la existencia de una coherencia entre la FI y la FC, haciendo converger los modelos en un continuo, donde no debe primar un tipo de formación sobre el otro (Delgado, 1997; Hernández, 2000; Vázquez, 2001; Alet, Paquay y Perrenoud, 2007; Luis-Pascual, 2008b, etc.).

La mayoría de los autores y autoras resaltan la importancia de la Formación Inicial como base de la Formación Continua (Fernández, 1993; Menéndez, 1994; Sánchez, 2001 y Delgado y Zurita, 2003, entre otros). Es una preparación en actitudes que busca, en dicha capacitación inicial, una predisposición y una base de conocimientos y experiencias adecuada para asumir la futura formación en ejercicio.

En Luis-Pascual (2008b) encontramos diversos autores que señalan posibles deficiencias en la FI. Para

algunos está incompleta (Fraile, 1993; Torralba, 1994; Castejón, 1995; Ruiz, 2003,...), para otros es irreal (Esteve, 2003) y hay quien la encuentra inacabada (Segovia, 1997), especialmente, en la capacitación práctica. Esta deficiencia en el conocimiento práctico aparece, entre otras razones, por la falta de consenso dentro de los mismos departamentos universitarios, donde existen a veces corrientes contrapuestas: los prácticos por un lado y los teóricos por otro (Schön, 1992; Alet, Paquay y Perrenoud, 2007 y Bourdieu, 2008). Esta divergencia es tal que podemos encontrarnos profesorado de la especialidad de EF con una formación muy diversa, creando carencias formativas.

Sin temor a error podemos decir que la EC es una de esas carencias fundamentales en la FI. Según Villada (2006), la asignatura de EC no forma parte del currículum de maestros y maestras Especialistas en EF en todas las Universidades españolas; además, no existen criterios comunes en estas para impartir la docencia de un contenido que forma parte de los planes de estudios prescritos por el MEC (Jefatura del Estado, 2006) en todos los niveles educativos de enseñanza. También afirma que de las 57 Universidades estudiadas, en siete no existe, en otras 7 es solo optativa y en 14 no sobrepasa los 4.5 créditos. A esto hay que añadir que la mayoría del alumnado se acerca a la FI en la Especialidad de EF sin ninguna formación ni experiencia previa en EC (Sierra, 2000; Learreta, 2004b; Reyno, 2006 y Villada, 2006).

En la FI debemos considerar también los cambios estructurales, conceptuales y metodológicos que se están produciendo con la convergencia europea y la revolución formativa que va a suponer la considera-

ción del crédito sobre la base del volumen de trabajo llevado a cabo por el estudiante, más relacionado con el aprendizaje y su equivalencia a horas de trabajo (entre 25 y 30), frente al crédito de número de horas de docencia en clase, más relacionado con la enseñanza y su equivalencia a 10 horas de asistencia en el aula (Blández, 2005).

En cuanto a la Formación Permanente (FP) o Formación Continua, el proceso de mejora del profesorado en activo es un proceso que se mantiene toda la vida profesional del docente como un continuum, sin ruptura desde la finalización de la Formación Inicial (Luis-Pascual, 2008b). Este proceso ha de ser participativo, reflexivo y relevante para desarrollar las capacidades y competencias personales-profesionales del profesorado y para responder creativamente a las carencias y situaciones problemáticas del docente y del sistema educativo, beneficiándose el alumnado a través de las actividades innovadoras implementadas en el aula.

Para que la FC sea relevante no solo es necesario partir de experiencias y conocimientos previos adecuados y mínimos, es decir, de una FI de calidad, sino que el profesorado ha de tener una actitud activa, participativa y positiva hacia la FC sintiendo esta como una necesidad docente que parte de una motivación intrínseca (Delgado, 1996).

Por todo lo expuesto, podríamos decir que la Formación Docente tiene dos grandes momentos, uno hace referencia a la FI y otro tiene relación con la FC, pero son dos caras de la misma moneda, están íntimamente relacionados, por lo que se debe buscar la coherencia formativa haciendo converger ambos modelos transformando la formación del profesorado en un

continuum a lo largo de los distintos escenarios pedagógicos, caminando hacia la excelencia educativa.

1.1. Historia breve de los planes de estudios del profesorado de Educación Física. La presencia de la Expresión Corporal

“La EF, como la educación en general, ha estado reservada durante muchos años a las clases privilegiadas y al sexo masculino” (Zagalaz, 2003: 366)

La sociedad en la últimas décadas ha comenzado a valorar la contribución de la EF en la formación de los ciudadanos y ciudadanas, demandando, como una necesidad del ser humano, la atención al desarrollo de las capacidades relacionadas con el cuerpo y su motricidad (Jefatura del Estado, 2006), ya que contribuyen al desarrollo y equilibrio personal, a la socia-

lización y a la creatividad. Aunque, esta importancia no se ve reflejada ni en las competencias de Primaria, no aparece la competencia motriz exclusiva de la EF (Ruiz, 2010), ni en la presencia de la EF en el horario escolar (ya vimos que se ha dado un paso atrás en relación a la ley anterior), ni en la Universidad como veremos más adelante, al pasar de la especialidad a la mención en EF.

En este apartado nos limitaremos a hacer un breve recorrido histórico (figura 2.1), exponiendo los hechos más sobresalientes de nuestro campo específico, la EC en EF en la formación de maestros y maestras, por las etapas que se han sucedido a través de los distintos Planes de Estudio, hasta llegar al escenario educativo actual, la convergencia europea. Para ello, nos basaremos principalmente en De Guzmán (1986), Zagalaz (1999 y 2003) y Luis Pascual (2008a y 2008b), entre otros autores y autoras.

Periodos históricos de la formación del profesorado de EF. Presencia de la EC

<p>Primer periodo: Primeros pasos (1882-1939)</p>	<p>Finales XIX principios del XX. La formación de especialistas de EF en España, título de profesor de EF de Primera Enseñanza e Instructor de EF, se realiza en la Escuela Central de Gimnasia del Ejército (hombres). No hay rastro de la EC en los planes de estudio, la EF tiene carácter utilitario, patriótico, moral e higiénico. Esta filosofía de la EF convivía con otras opiniones, minoritarias, más en sinergia con el desarrollo de un hombre armónico cuya perspectiva formativa de la EF bebía del espíritu de la época.</p> <p>En esta primera etapa la mujer no tenía opción a la formación de formadores de EF por ley. Los vestigios de la EC habría que buscarlos en las pioneras de la gimnasia femenina de la época.</p>
<p>Segundo periodo: La herencia (1939-1970)</p>	<p>1939. Con la dictadura, el Servicio Nacional de Instructores establece dos Academias Nacionales, Academia de Mandos e Instructores José Antonio (hombres) y Escuela Isabel la Católica (mujeres). Ambas dependerán de la Secretaría General del Movimiento hasta 1977. La EF era diferenciada por sexos, en los hombres poseía carácter militarista y en las mujeres contemplaba algún referente expresivo (ritmo, coordinación, mímica,...)</p> <p>A partir de los años 60 los planes de estudios contemplan un concepto más educativo e integral de la EF, pero hasta la Ley del 70 solo aparecen en los planes de estudios femeninos aspectos expresivos.</p>

Periodos históricos de la formación del profesorado de EF. Presencia de la EC	
<p>Tercer periodo: El cuerpo en la escuela (1970-1990)</p>	<p>1972. La formación del maestro se inscribe en la Universidad (Escuelas Universitarias), el título será de Profesorado de EGB y la categoría de Diplomado Universitario. Asimismo, se realizan los primeros cursos de especialización en EF para el profesorado de EGB (no se contemplaba ningún contenido relacionado con la EC).</p> <p>1977. Se establece la asignatura “Didáctica de la Educación Física” como asignatura común a todas las especialidades de las Escuelas Universitarias de Magisterio. La EF seguía impartándose por separado a hombres y mujeres y solo los programas femeninos contenían elementos expresivos.</p> <p>1985. Cursos de Especialización en EF, en los CEP, para profesorado de EGB.</p> <p>1986. Implantación progresiva y experimental de la EF en los Centros Públicos de EGB.</p> <p>1987. Creación del Área de Didáctica de la EC en las Escuelas Universitarias. Organización de Cursos de Especialización en EF desde la Universidad.</p> <p>1988. Oposiciones para profesorado de EF en centros públicos de EGB.</p> <p>1989. Creación por ley de la especialidad de EF dentro de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB.</p> <p>La formación en EC en este periodo había que ir a buscarla fuera de los cauces formales, en escuelas y espacios de encuentro alternativos.</p>
<p>Cuarto periodo: la Especialidad de EF (1990-septiembre de 2010).</p>	<p>1990. Comienzo de la titulación de Maestros Diplomados con la Especialidad en EF, integrándose la formación en la Universidad, pasando a ser mixta la enseñanza. En todas las facultades no se contempló la EC.</p> <p>1992. Homologación de los ocho cursos de especialización en EF convocados por la CECJA a la nueva Especialidad de EF.</p> <p>La asignatura de EC se consolida en los planes de estudios de la formación de Especialistas en EF a lo largo de la década de los 90, aunque la dotación de créditos es mínima.</p>
<p>Quinto periodo: La convergencia</p>	<p>2010. Pérdida de la especialidad de EF y comienzo del Grado de Primaria con posibilidad de mención en EF. Esta mención no es comparable a la especialidad, ya que las menciones solo pueden obtener de 30 a 60 créditos en comparación a los 206 que contemplaba la especialidad.</p> <p>2010. ¿Formación en EC? Oportunidades: conseguir una asignatura de EC en la mención de EF, crear un Grado en EF con itinerario en EC y elaborar un máster de EC.</p>

Figura 2.1.: Periodos históricos de la formación del profesorado de EF. Presencia de la EC.

1.1.1. Primer periodo: Primeros pasos (1882-1939)

“Hasta 1939, finalizada la guerra civil, la Educación Física femenina era un hecho totalmente accidental, tan solo de forma esporádica se encontraba la práctica de actividades físicas en algunos centros escolares progresistas y de élite” (Villada, 2006: 270).

La Celebración del Congreso Nacional Pedagógico en 1882 en Buenos Aires difundió las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, cuyos objetivos pretendían forjar un hombre armónico, desarrollando la inteligencia, las facultades físicas, las condiciones estéticas y la formación de la voluntad para que este transformara la sociedad. Esta filosofía daba gran importancia a la EF, la gimnasia y el deporte como parte esencial de la formación, siendo precursora de la reforma educativa. Pero la realidad muestra que la EF tardó en estar reconocida en los Planes de Estudio y estuvo sometida a los distintos cambios de partidos, “de manera que pasaba a ser de práctica obligatoria con liberales y progresistas, a convertirse en voluntaria e incluso a desaparecer con los conservadores, hasta que en 1900 se instaló definitivamente como una asignatura más” (Zagalaz, 2003: 356-357).

En este periodo se realiza la formación de especialistas de EF para la escuela. Estos Maestros son Profesores de EF de Primera Enseñanza e Instructores de Educación Física (rango inferior) y su formación se lleva a cabo en la Escuela Central de Gimnasia del Ejército (Luis-Pascual, 2008b). De la influencia de esta escuela se deduce el carácter militarista de la EF en el ámbito escolar durante el primer tercio del siglo XX, cuyos contenidos prácticos eran: Gimnasia Educativa, Jue-

gos y Deportes, Gimnasia de Aplicación y prácticas de EF Infantil, todo ello, desde una perspectiva militar, utilitaria e higiénica.

En esta primera etapa la mujer no tenía opción a la formación de formadores. Por ello, la figura de Cándida Cadenas, Licenciada en Pedagogía y Medicina por la Universidad de Salamanca e inspectora de Primera Enseñanza, es fundamental en la creación de la EF Femenina. Sus estudios en Estados Unidos y Alemania, no solo influyeron y contribuyeron a la creación en 1937 de la primera Escuela de Gimnasia Femenina en Santander, en donde se formaron cincuenta instructoras provisionales de EF, sino que incorporó nuevos métodos de trabajo reemplazando el método de Ling por la metodología finlandesa de Elly Björsten, introduciendo aspectos estéticos y comunicativos del movimiento. Por tanto, desde un primer momento aparecen vestigios de la EC en la EF femenina.

Por otro lado, la II República establece el Plan de Estudios del 3¹, de las Escuelas Normales ², estas pasaron a ser mixtas y laicas. En este plan aparece por primera vez la asignatura de EF en la formación de Maestros y Maestras de Magisterio en el tercer curso con el nombre de “Ejercicios físicos y juegos infantiles”.

En definitiva, en este periodo y hasta la mitad del siglo XX el carácter utilitario, patriótico, moral e higiénico-saludable comenzó a convivir con algunas opiniones que divulgaban la educación a través del movimiento, una concepción de EF que atendía además a “las respuestas emocionales, las relaciones personales, los comportamientos de grupo, los aprendizajes mentales, y otros resultados intelectuales, sociales, emocionales y estéticos” (Freeman, 1982: 3 en Devís y Peiró, 2011: 70).

(1) Decreto Orgánico del 29 de septiembre de 1931 (conocido como Plan Profesional) por el que se reforman los planes de estudio de la Escuela Normal.

Publicado en la Gaceta de Madrid del 30 de septiembre del 31.

(2) Institución Educativa encargada de la Formación de los Maestros y Maestras.

1.1.2. Segundo periodo: La herencia (1939-1970).

“La educación física dirigida a las jóvenes se había conformado como un instrumento de educación patriótica y cívica, tenía una estrecha relación con el folklore español (...) y una raíz militar que se hacía más patente en las exhibiciones gimnásticas que reflejaban el conjunto de valores que el régimen apreciaba en las mujeres: sumisión, obediencia, disciplina, orden, etc.” (Calvo, Susinos y García, 2008: 89).

A partir de la dictadura (1 de abril del 1939) se anula todo lo realizado por la República (entre otras actuaciones se consagra el principio de separación de sexos), publicándose el 27 de junio de 1939 una Orden³ que insta a realizar obligatoriamente cursillos de perfeccionamiento a todo el profesorado para “dar al Maestro las orientaciones que correspondan a la Metodología de la auténtica Pedagogía y saturar su espíritu del contenido religioso y patriótico que informan nuestra gloriosa cruzada” (En Zagalaz, 1999: 69). En esta época si queremos encontrar alguna huella de la EC hemos de buscarla en la EF Femenina.

La Ley de 6 de Diciembre de 1940 responsable de la creación del Frente de Juventudes⁴, la Sección Femenina (SF) será la encargada de difundir las actividades físicas y deportivas de la mujer, creándose en Málaga la Escuela femenina de formadoras (instructoras). Posteriormente, en septiembre de 1941⁵, se institucionaliza legalmente el Servicio Nacional de Instructores, estableciendo para la formación de los jóvenes dos Academias Nacionales: una para los hombres denominada Academia de Mandos e Instructores José Antonio, ubicada en Madrid, y otra para las mujeres

denominada Escuela Isabel la Católica, en Ávila. Ambas academias, así como la EF, dependerán de la Secretaría General del Movimiento, controladas por el Frente de Juventudes y regidas por los principios del Régimen hasta 1977 (Coterón, 2007).

Los contenidos de EF en la FI de la época estaban basados en el método sueco, diferenciándose por sexos, con marcado carácter militarista en los hombres, mientras en la mujer encontramos algún referente expresivo, ya que la gimnasia femenina, de tendencia neosueca, posee “aportaciones modernas de ritmo, coordinación y relajación, tiene matizaciones típicamente españolas, ya que algunos de sus movimientos, especialmente los ejercicios estimulantes y siempre la mímica, están inspirados en nuestro acervo popular” (Sección Femenina, en Zagalaz, 2003: 366). Además, la SF “evitó en todo momento cualquier tipo de ejercicio físico que pudiera tener algún matiz <masculinizante> o <poco femenino>, prescindiendo en sus clases de EF del atletismo hasta 1962” (Zagalaz, 1999: 194). Obligatoriamente, desde 1945, las profesoras de la SF impartirían la EF en las escuelas a las niñas y desde 1950 a las alumnas de Magisterio. En estas escuelas se contribuía a reforzar los papeles asignados por la sociedad machista a la mujer (Rodríguez-Izquierdo, 1988).

Durante las dos primeras décadas del régimen franquista, la EF pasó a ser obligatoria en todos los niveles de enseñanza (Planes de Estudio de 1942, 1945, 1950...), apareciendo con distinta frecuencia y denominaciones como materia curricular en la formación básica del maestro y maestra generalista, adquiriendo un valor ideológico importante en las Escuelas de Magisterio, como elemento de afirmación del régimen

(3) Orden del 27 de junio de 1939. Boletín Oficial del Estado de 7 de julio de 1939.

(4) Ley de 6 de Diciembre de 1940. Boletín Oficial del Estado número 342, de 7 de diciembre de 1940.

(5) Decreto del 2 de Septiembre de 1941 de la Jefatura General del Movimiento.



Fuente: <http://besandoranas.blogspot.com/.../la-mujer-y-la-dictadura-franquista-ii.html>

(Villada, 2006). Por otro lado, el deporte va cobrando protagonismo en la EF compartiendo con la gimnasia los contenidos principales de la misma, suavizándose progresivamente el espíritu militar (marchas, formaciones...) y acrecentando el recreativo y educativo. Pero según Zagalaz (2003: 362):

“olvidaron profundizar en la preparación del profesorado y en la investigación didáctica y científica de la materia, siendo el Ministerio de Educación Nacional el primero en inhibirse del tema durante este periodo a pesar de ser el primer responsable en educación. Es posible que en esta época la EF no fuera considerada educación como el resto de las materias; el hecho contrastado es que pertenecía a otro Ministerio, con normas diferentes, profesores diferentes y acceso a la enseñanza diferente”.

Como contraste, en los demás países europeos la EF se estaba incorporando a la Universidad y en algunos, como Bélgica, se contempla el Doctorado en EF desde 1925 (Universidad de Lieja), aunque desde un enfoque esencialmente médico (Facultad de Medicina).

Además de las Escuelas Nacionales de formación, la Sección Femenina creó por todo el territorio español otros centros para la obtención del título de Instructoras. Pero de todas las titulaciones de EF la que adquiere mayor relieve es la Escuela Nacional de Especialidades Julio Ruiz de Alda, creada en el año 1956. Más adelante, en 1960, se regula el título oficial de las profesoras de EF (Decreto 2187/1960) y al año siguiente, en 1961, se reglamentan los Planes de Estudios del profesorado femenino (Orden de 28 de noviembre de 1961).

Con la Ley de Educación Física de 1961 (Ley 77/1961) surge la formación de maestros y maestras Instructores, quienes específicamente desempeñarán la función docente de la EF en la escuela, adquiriendo competencias profesionales sobre esta materia el profesorado titulado de Magisterio. Con esta figura se pretende cubrir la EF en la escuela de forma más técnica y especializada (Villada, 2006). Esta ley será la que delegue en la Escuela Nacional Julio Ruiz de Alda la tarea de formar al profesorado femenino, a la vez que reconoce la validez de todas las titulaciones expedidas por la Escuela Central de EF del Ejército, Academia Nacional de Mandos José Antonio, Escuela Nacional Julio Ruiz de Alda y Centros dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

Si queremos indagar la presencia de la EC en los Planes de Estudios hemos de hacer un pequeño recorrido de los inicios y la evolución de la EF femenina. En esta época la SF, en colaboración con Agosti, reputado teórico de la Gimnasia Educativa, elaboró los contenidos principales de la EF Femenina en los que debían basarse los Planes de Estudios (Zagalaz, 2003):

- La gimnasia (gimnasia educativa, gimnasia rítmica y cuentos gimnásticos) como contenido estrella.
- Los deportes o juegos deportivos, solo los considerados femeninos. A partir de la década de los 60, fundamentalmente, se incorporaron los deportes.
- La danza (danza clásica y bailes populares).

Pasamos a exponer de forma somera y desde la perspectiva expresiva los Planes de Estudio de la Escuela Nacional Julio Ruiz de Alda, basándonos en los estudios de Carbajosa (1999), Zagalaz (1999) y Villada (2006):

- Plan de Estudios 1962-63. En este Plan de Estudios encontramos indicios sobre el tratamiento de los aspectos rítmicos y estéticos del movimiento. La música y la rítmica están presentes en todos los cursos del plan de estudios (Carbajosa, 1999), lo que nos revela el interés por los aspectos sensibles del movimiento, en donde la medida, el compás y la forma van teniendo presencia. Probablemente, las tendencias defendidas por Cándida Cadenas en el curso realizado en Santander con las innovaciones que traía de Alemania, hayan sido clave para introducir la música y la eurítmica de Dalcroze, la cual tuvo gran repercusión en la EF femenina de la época (Villada, 2006).

Estas ideas iban despertando una nueva forma de comprender el movimiento, aunque según Villada (2006) el problema residía en la mala utilización que realizaron del método la mayoría de las escuelas gimnásticas, desprendiéndose precisamente de toda capacidad de expresión y comunicación corporal y apoyándose principalmente en las técnicas de ejecución del movimiento (tablas de gimnasia rítmica).

- Plan de Estudios 1965-67. En este curso surgen cambios esenciales, destacando la incorporación de actividades deportivas de forma más especializada. Hasta el momento, existía solo una asignatura que recogía de forma generalizada los juegos y deportes y otra de natación, que no se daba casi nunca por pudor y falta de instalaciones (Zagalaz, 1999). Pero aún siendo el deporte un contenido integrado en el plan de estudios, la sociedad y los propios profesionales eran reacios a la hora de de-

sarrollar este tipo de prácticas en las mujeres (Zagalaz, 2003 y Villada, 2006).

Hasta ahora no hemos observado en los Planes de Estudios contenidos explícitos de la EC. Sin embargo, se mantienen las materias de solfeo y ritmo y, además, se introduce la asignatura de Montajes de Gimnasia, que abordaban las composiciones coreográficas, influenciadas por la gimnasia expresiva de Rudolf Bode. Según Villada (2006), aunque las asignaturas y metodologías no recogían la esencia de la EC, que en aquellos momentos se desconocía, sí es cierto que provocaba que las alumnas desarrollaran su imaginación y capacidad creadora, aspectos que juegan un papel importante en todo lo relativo al ámbito expresivo.

Los planteamientos expuestos nos hacen ver que el sentido que se le daba a todo lo relativo a la expresión del cuerpo estaba siempre vinculado a la Música y a la Gimnasia. Sin embargo, tanto Björsten como Bode y Dalcroze entendían de forma muy diferente el lenguaje del cuerpo, buscaban que los movimientos surgieran del interior del ser humano y que fueran vividos e interpretados desde lo más profundo. Esta filosofía de entender el movimiento ha ido paulatinamente calando y abriendo nuevas vías y enfoques metodológicos hasta llegar a la EC actual.

En el ámbito masculino no se contemplaban actividades relacionadas con la EC. Aunque estamos de acuerdo con Villada (2006) en que el Plan Pordomingo (1964-68), de la escuela Superior de EF de la Academia Nacional José Antonio, al contemplar como contenido la gimnasia natural austriaca de Gerhard Schmidt (recordemos que esta introducía aspectos rítmicos del movimiento en las sesiones de clase, así como una

metodología más natural, libre y afectiva), creó un germen que ayudó, junto con otras actuaciones, a una EF masculina:

“más cercanas al mundo de la Educación y, por consiguiente, mucho más cercanas al ser humano en totalidad, como ser que piensa, que se mueve, que tiene afectos, se relaciona y se comunica con el mundo. Este gran cambio, probablemente, haya contribuido a tener otra visión de la Educación Física diferente y, en consecuencia, haya ayudado a que actualmente se vayan integrando nuevos contenidos” (Villada, 2006: 268).

En el plan de estudios de 1967 hemos de destacar que para la obtención del título de Maestro o Maestra de Enseñanza Primaria había que superar los “Cursos de Capacitación en las Actividades Juveniles de Tiempo Libre” (asistencia a un campamento del Frente de Juventudes o Sección Femenina); esto ya se daba en el plan del 50 pero tenía un carácter más político. Entre las diferentes asignaturas nos encontramos (De Guzmán, 1986): actividades físico-deportivas, actividades al aire libre (marchas, etc), danzas, etc... esta última dirigida a las mujeres.

En definitiva, a partir de 1960 se acrecienta “el interés por crear una disciplina académica de la Educación Física y la idea de que lo educativo es intrínsecamente valioso porque promueve el conocimiento y la comprensión” (Peters, 1965, en Devís y Peiró, 2011: 70).

1.1.3. Tercer periodo: El cuerpo en la escuela (1970-1990).

Capítulo 2

Capítulo 2 Formación Inicial y Continua del profesorado de Educación Física en Expresión Corporal: dos caras de la misma moneda

“(…), su incorporación permitió también que esta asignatura cobrara una dimensión novedosa, capaz de equilibrar el peso tan desmesurado de la competición deportiva, eminentemente masculina, que con tanto protagonismo se estaba exhibiendo; pero esta circunstancia de enriquecimiento de la propia Educación Física no fue vista e interpretada así por todos los sectores ya que a partir de aquí surgieron tendencias que miraban a la reciente EC con reticencia y oposición” (Learreta, 2009: 23).

A finales de la década de los 60 el espíritu contestatario contra la dictadura abogaba, entre otras cuestiones, un cambio del sistema educativo, en donde la mejora de la formación del profesorado era vital. Estas actitudes desembocan en la ley del 70 (Jefatura del Estado, 1970), a partir de la cual la EF es obligatoria en todos los niveles educativos previos a la Universidad.

En 1972 la formación del Maestro se inscribe en la Universidad, transformándose las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias (Decreto 1381/1972). El título será de Profesor de EGB y la categoría de Diplomado Universitario. Pero la EF sigue siendo una asignatura “de segundo orden, y los alumnos de magisterio que serán los que seguirán impartiendo, terminarán sus estudios sin ninguna preparación, por lo que la situación de inferioridad con respecto al resto de asignaturas, se repetirá en los centros de EGB” (Zagalaz, 1999:166). En el Plan Experimental de Formación del Profesorado de 1972 la EF aparece como optativa en muchas Escuelas (Zagalaz, 1999).

Para responder a las demandas educativas de la Ley del 70 se convocan los primeros cursos de especialización en EF⁶ para el profesorado, funcionario y no

funcionario, de la Enseñanza General Básica que hayan de impartir la EF al alumnado de 6º curso de EGB. Los y las docentes participantes estaban impartiendo EF sin una formación específica para ello, por lo que se les capacita como especialistas. Dichos cursos fueron organizados por el Ministerio de Educación a través de su red de Centros de Profesorado, y en estos no se contemplaba ningún contenido relacionado con la EC.

A partir de 1977 comenzará la verdadera transformación de la EF estableciéndose una nueva Ordenación de la misma en la Universidad⁷, aprobándose en la Presidencia del Gobierno la Subsecretaría de Familia, Juventud y Deporte⁸ y creándose como organismo autónomo y adscrito a esta última el Centro Superior de Educación Física y Deportes (Real Decreto 1119/1977). La Orden del 13 de Junio de 1977⁹ establece la asignatura “Didáctica de la Educación Física” como asignatura común a todas las especialidades de las Escuelas Universitarias de Magisterio (Ciencias, Ciencias Humanas y Filología), durante los tres años de carrera, aunque no se especifica curso ni programa, persistiendo con ello la diferencia de tratamiento. Esta asignatura junto con Religión, Formación Cívico-Social y Manualizaciones constituían lo que se llamaba formación complementaria, entre estas se repartían cinco horas semanales. Un dato importante es que la EF seguía impartiendo por separado a hombres y mujeres.

En la Universidad de Córdoba, en este Plan de Estudios, en el programa de 1º de EF aparece como contenido el ritmo, concretamente en el tema XVIII que constaba de los siguientes apartados:

- El ritmo y su valor educativo.

(7) Decreto 425 de 4 de marzo. Boletín Oficial del Estado nº 69, de 22 de marzo de 1977

(8) Real Decreto 596/1977 de 1 de abril. Boletín Oficial del Estado nº 83, de 7 de abril de 1977

(9) Citado en Crespo, (1987)

(6) Orden Ministerial de 17 de junio de 1972. Boletín Oficial del Estado nº 157, 1 de julio de 1972.

- Pedagogía de los ejercicios rítmicos.
- Importancia del ritmo.
- Patología del ritmo.
- Plan de una lección rítmica.

Asimismo, en la Escuela de Magisterio de Córdoba, las danzas folklóricas y populares junto con los montajes rítmicos (gimnasia educativa y gimnasia rítmica) eran actividades del programa de EF exclusivo para las maestras. En cuanto a la asignatura Expresión Dinámica hay cuatro Objetivos relacionados con la EC:

- Facilitar la expresión espontánea de sí misma y de las fantasías inconscientes.
- Estimular la sensibilidad artística, y dar una base sólida para la educación musical y artística posterior.
- Provocar la creatividad.
- Iniciar en el arte dramático y en el folklore nacional.

En 1978 se aprueba por las Cortes la Constitución Española (Ministerio de la Presidencia, 1978), haciendo referencia a la EF en el Art.43.3: “Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte”. Pero en la realidad no se producen grandes cambios. En concreto en Córdoba, en el curso 79-80 se da un paso atrás en la EF, debido a que la asignatura pasa a tener carácter optativo.

La Ley 13/1980 de Cultura Física y del Deporte, en el Art.6 del Capítulo I, hace mención a la enseñanza de la EF en todos sus niveles (desde Preescolar a la Universidad) y reconoce la EF “como factor imprescindible en la formación y desarrollo integral de la persona” (Art.1). Esta ley abre el camino para la creación de la

Especialidad en EF en las Escuelas de Formación del Profesorado, responsabilizando a las Universidades de dicha formación. Es de gran importancia también el Real Decreto 790/1981 que da pie a la creación de las titulaciones de Diplomado y Licenciado en EF, equiparando estos estudios al resto de las Enseñanzas Universitarias.

Como dato curioso, en 1982 se realizan cursos de especialización y perfeccionamiento del profesorado de EGB en EF a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (Zagalaz, 1999), cuyos contenidos eran: Psicomotricidad, Juegos, Gimnástica y Deportes.

El 25 de agosto de 1983 se promulga la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria y a partir de aquí las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB se integran progresivamente en la Universidad, siendo los Departamentos Universitarios los encargados de impulsar la formación del profesorado hacia niveles de óptima competencia en EF (Zagalaz, 1999). Las primeras plazas de Profesor Titular de Escuela Universitaria en el Área de Expresión Corporal se crean en el 1985.

A partir de 1985 se potenciará la formación de maestros y maestras especialistas en el campo de la EF por medio de Cursos de Especialización¹⁰ en los Centros de Profesores, para profesorado funcionario y no funcionario de EGB. A partir de 1986 comienza la implantación progresiva y experimental de la EF en los Centros Públicos de EGB dependientes del MEC¹¹, con el profesorado participante de dichos cursos. En 1987 se acuerda la creación del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en las Escuelas Universitarias¹²

(10) Orden de 3 de septiembre por la que se convocan cursos de especialización y perfeccionamiento para profesores de EGB (Boletín Oficial del Estado nº 244, de 18 de octubre de 1985)

(11) Orden de 16 de septiembre por la que se amplía la implantación progresiva y experimental de la EF en los Centros Públicos de EGB dependientes del MEC (Boletín Oficial del Estado nº 226, de 20 de septiembre de 1986).

(12) Acuerdo de 23 de febrero del Consejo de Universidades (Boletín Oficial del Estado nº 70, de 23 de marzo de 1987).

y desde este año hasta 1990, mediante convenios entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad, distintas órdenes ministeriales¹³ contemplan la realización de cursos de especialización en EF. Este mismo año (1987), por primera vez en la EF en España, el Decreto Rectoral de 6 de febrero hace pública la convocatoria de cursos de doctorado (Zagalaz, 1999), siendo el primero en Andalucía el Doctorado en Motricidad Humana de la Universidad de Granada.

En 1988, la Orden del 27 de enero autoriza al MEC a convocar concurso para la provisión de plazas de profesorado de EF en centros públicos de EGB¹⁴. El mismo año la Orden del 14 de junio regulará la implantación progresiva y experimental de la EF en los Centros Públicos de EGB dependientes del MEC durante el curso 1988-89¹⁵. En Andalucía se realizaron 35 cursos entre 1987 y 1990, especializándose un total de 1409 Maestros y Maestras funcionarios en EF, y predominando los hombres con 1136 (80'62%)¹⁶. Con estos cursos se pretende dotar a los centros de especialistas.

Basándonos en Fraile (2005), haremos una exposición crítica de las características de los Cursos de Especialización para el profesorado de EGB organizados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía¹⁷ y su implementación en Córdoba, dada mi situación privilegiada al formar parte del profesorado que los impartió:

- Parten de un desarrollo temático alejado del contexto escolar. La mayoría del profesorado tenía la licenciatura en EF, y solo una minoría tenía experiencias docentes en Primaria (EGB).

- Se centran principalmente en los aspectos técnicos del aprendizaje.
- Predominan las clases magistrales en las asignaturas teóricas.
- La motivación del profesorado participante en los cursos se dirige hacia la obtención de un certificado que le permita acceder a una mejor situación socio-profesional. Mayoritariamente, este colectivo quería acercarse a Córdoba capital desde pueblos lejanos, aunque también estaban las y los maestros que deseaban dar exclusivamente EF por vocación
- Se produce una desconexión entre la teoría y la práctica en la mayoría de las materias.
- En el diseño del programa de dicho curso, que constaba de 600 horas, la EC solo ofertaba 10 horas para la formación del profesorado, el cual, en su mayoría, no tenía experiencia previa ni conocimiento del contenido, así como desconocía la metodología y estilos creativos característicos de la EC.

Según Lozano (2007), los docentes encargados de implementar dichos cursos se vieron sorprendidos, ya que la formación de formadores en EF estaba dando sus primeros pasos. En general, la docencia que se desarrolló en aquellos cursos reproducía el carácter académico y técnico vivenciado por la mayoría del profesorado. Académico en cuanto a valorar, por encima de todo, el dominio de los contenidos de la materia, el saber, que se suponía en posesión del reciente profesorado licenciado; y técnico, en cuanto que la perspectiva técnica era la dominante en la formación

(13) Órdenes Ministeriales del 4 de junio de 1987 (BOE 11 de junio de 1987) y del 7 de junio del 1989 (BOE 23 de junio 1989), entre otras.

(14) Orden del 27 de enero de 1988, (Boletín Oficial del Estado nº 24, de 18 de enero de 1988)

(15) Orden del 14 de junio de 1988, (Boletín Oficial del Estado nº 145, de 17 de junio de 1988)

(16) Boletín Oficial del Estado nº 268, 8 de noviembre de 1989 y Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 13, de 11 de febrero de 1992

(17) Orden 24 de marzo de 1988 por la que se convocan cursos de especialización en educación física para el profesorado de EGB de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 29, de 12 de abril de 1988)

(18) Real Decreto de 1440/1991 de 30 de agosto por el que se establece el título universitario oficial de Maestro Especialidad de EF. Boletín Oficial del Estado nº 244, 11 de octubre de 1991.

(19) Orden 8909/1990 de 6 de abril. Boletín Oficial del Estado nº 107, 4 de mayo de 1990.

(20) Resolución de 4 de noviembre, por la que se aprueba el Plan de Estudios de distintas Especialidades del Título de Maestro (Boletín Oficial del Estado, nº 290, de 3 de diciembre de 1992).

inicial de aquellos recién licenciados y de la Universidad en general.

A pesar de todo, los Cursos de Especialización para el profesorado de EGB favorecieron el desarrollo profesional de la de EF y sirvieron al profesorado participante, sobre todo al universitario, para detectar carencias relevantes en la formación inicial de los nuevos especialistas en EF, contenidos innovadores, nuevas terminologías y metodologías, etc.. (Fraile, 1993).

Por todo lo acontecido, el Consejo de Universidades concreta el 7 de febrero de 1989 la creación de las nuevas especialidades dentro de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, siendo una de ellas la de Educación Física, avanzando hacia la Reforma Educativa (Jefatura del Estado, 1990).

En definitiva, la formación en EC en este periodo había que ir a buscarla fuera de los cauces formales ya comentados en el apartado histórico. Estas escuelas y espacios de encuentro “alternativos” en torno al ámbito expresivo fueron y son punto de encuentro de todas las personas interesadas en la Filosofía de la EC.

1.1.4. Cuarto periodo: la Especialidad de Educación Física (desde 1990 hasta septiembre de 2010).

“Los programas que omiten actividades como la danza y la gimnasia; los alumnos pueden percibirla (la educación Física) como una devaluación implícita de los modos de aprendizaje creativos, cualitativos y experimentales “ (Kirk, 1990: 145).

A principios de la década de los 90 se puso en marcha la Titulación de Maestros Diplomados con la Especiali-

dad en EF¹⁸, integrándose la formación de estos en la Universidad, en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación, un dato interesante es que la formación en EF pasa a ser mixta. Hasta 1993 no salieron los primeros especialistas en Andalucía, por lo que a la convocatoria de las primeras oposiciones de 1990¹⁹, así como a las del 1991 y 1992, se presentó profesorado sin formación en EF (López, 1997: 24).

En 1992, la Resolución de 13 de mayo establece la homologación de los ocho cursos de especialización en EF convocados por la Conserjería de Educación y Ciencia por la Junta de Andalucía con la nueva Especialidad de EF. En ese mismo año, salió la 1ª promoción de profesorado especialista en EF en varias Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Andalucía. En Córdoba, hemos de esperar al curso 1992-93 para que se apruebe el Plan de Estudios de la especialidad de EF²⁰, la 1ª promoción aparece en el curso 94-95.

Por otro lado, la asignatura de EC no aparece en todos los Planes de Estudios de la Formación de Especialistas en EF, y cuando se contempla la dotación de créditos es mínima para la formación del profesorado en este ámbito, subrayando, en comparación, el protagonismo de las actividades deportivas en el currículum (Villada, 2006). En Córdoba, desde el primer Plan aparece como asignatura obligatoria cuatrimestral de 6 créditos, la única de carácter expresivo.

En este periodo se extienden los estudios de Especialista en EF por toda la geografía española y se amplía el cuerpo de profesores y profesoras del Área de Expresión Corporal y Educación Física Deportiva. En

esta etapa se sigue un modelo de formación técnico que busca la capacitación docente para el logro de unas respuestas motrices concretas por parte del alumnado (Luis-Pascual, 2008b), ya que la mayoría del profesorado reproduce los planteamientos pedagógicos vividos (Lozano, 2007).

Para Zabalza (2002) la identidad del profesorado universitario es individualista más que coordinada, investigadora más que docente, tiende a la especialización más que a la generalidad y en el mejor de los casos, el profesorado se preocupa por su enseñanza más que por los aprendizajes del alumnado. Pero ambas actitudes conviven desde hace décadas con un número cada vez mayor de profesionales innovadores, que abogan por una formación del profesorado en EF creativa, colaborativa y polivalente (López, 1997, Hernández, 2000, entre otros).

Con el aumento del número de profesores y profesoras, el acceso a titularidades y cátedras de Escuelas Universitarias, la progresiva regularización de la EF en los centros escolares y el trabajo y las luchas profesionales de la EF, podemos decir que las condiciones del profesorado de EF se empiezan a homologar a los demás compañeros y compañeras de otras áreas, lo que influye en una mejora en la calidad de enseñanza y en una elevación del status de la EF. Esto se ve reflejado, entre otros aspectos, por la profusión de bibliografía, congresos, investigaciones y tesis doctorales. Pero también se ha de cuidar no aprehender defectos de escenarios educativos e investigativos y de materias asentadas que desvirtúen nuestro contenido curricular.

Hemos de puntualizar que durante años el profesorado que impartía la EC a los futuros maestros y maes-

tras no tenía apenas formación en la misma, ya que los licenciados y licenciadas en EF solo contemplaban en su currículum una asignatura referida al ámbito expresivo, la Expresión Dinámica. Sin embargo, en algunas Facultades o Escuelas de Formación del Profesorado no se incluía esta asignatura en el Plan de Estudios (Villada, 2006), y en las que formaba parte del mismo, raramente, era impartida por especialistas en EC. Pero en apenas dos décadas la EC se ha establecido en la Universidad y cuenta con profesionales de prestigio para implementarla.

Pero no será hasta la década de los 90 cuando aparece la asignatura de EC en las Facultades de Educación, consolidándose a lo largo de la década, como contenido de la EF en la mayoría de los centros de formación y ampliándose al ser la enseñanza mixta, al género masculino. Asimismo, comienza a ser mayor el colectivo que comparte una formación inicial desde la perspectiva reflexiva, creativa e innovadora (Lozano, 2007), lo que favorece la comprensión de la EC.

A partir de la Especialidad en EF se esperaba un cambio significativo en la EF en los centros de EGB, actualmente Primaria, ya que hay grandes diferencias formativas entre el maestro o maestra especialista en EF y el resto del profesorado que la imparte, (Romero y Latorre, 1993 y López, 1997), estando preparados para la intervención educativa de la EF los primeros. Expondremos, a continuación, algunos beneficios de la existencia de la Especialidad en EF (Romero y Latorre, 1993, López, 1997 y Luis-Pascual, 2008b):

- La presencia del especialista favorece que haya un momento específico dedicado al ámbito motriz, fundamental para el desarrollo holístico del alum-

nado. La EF es un área con características diferentes de otras áreas curriculares pero que solo tiene sentido si trabaja junto a ellas para conseguir la educación integral del alumnado.

- El resto del profesorado apreciará más las potencialidades educativas de la EF al tener conocimiento de las mismas, a través de la observación de las actividades organizadas por el colectivo de EF (exhibiciones coreográficas, encuentros deportivos, actividades recreativas..) y la comunicación con este Especialista.
- La EF tiene sus objetivos y contenidos propios, pero para llevarlos a cabo se hace uso de variados recursos como es la expresión escrita, educación visual, la música..., es decir, se toman como medios de actuación elementos de otras áreas favoreciendo la educación integrada y la interdisciplinariedad.
- Esta Área tiene unas exigencias muy diferenciadas con respecto a las demás. La materia de EC y la forma de llevarla a la práctica varía en aspectos como: los materiales empleados, las competencias exigidas, las relaciones profesorado-alumnado, las técnicas específicas, el ambiente de aprendizaje...
- La importancia reconocida acerca del ámbito motriz, sobre todo en las primeras edades, como configuradora de la personalidad (juegos cooperativos, comunicación corporal...) y de la propia actitud ante la actividad física del alumnado es fundamental para construir hábitos saludables.
- La actividad motriz conlleva ciertos riesgos físicos que aumentan si no existe una preparación adecuada de la persona responsable de llevarla a cabo.

- Por último, la presencia de un colectivo específico de Educación Física ayudará a alcanzar el prestigio que se merece y el efecto educativo de la misma.

1.1.5. Quinto periodo: la convergencia europea (2010-?)

“En el caso de la Educación Física la gimnasia, la danza y la expresión, los juegos y deportes y las actividades en el medio natural han ido formando parte del acervo profesional, resistiendo las disputas y enfrentamientos profesionales que han suscitado, ya que sus defensores tenían formas distintas de entender la profesión” (Devís y Peiró, 2011: 68).

La LOE en su capítulo II (Art. 93) expone que:

“La educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”.

Es decir, cuando aún no han llegado los especialistas a todos los centros de Primaria, existe el riesgo de que cualquier generalista por ley se responsabilice de la EF, contenido muy especializado, y en el mejor de los casos, previa consulta, de que lo imparta alguien cualificado, pero no dice explícita y obligatoriamente que sea especialista en EF como en la ley anterior (Jefatura del Estado, 1990). Esto se debe a que la Convergencia Europea en el escenario educativo de la Formación Inicial del Profesorado, futuro maestro o maestra de EF, no contempla la Especialidad de EF.

La LOE (Jefatura del Estado, 2006) en su artículo 93 conforma la profesión de maestro o maestra de Educación Primaria, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado, pasando de tres a cuatro años la formación del profesorado. Con la convergencia europea se configura, por tanto, un profesorado de Educación Primaria generalista, con una posibilidad de especialización llamada mención o intensificación curricular, propia y autónoma de cada Universidad.

En el Grado de Primaria, implantado en el curso 2010-2011, dicha mención de EF está ubicada en el último curso (cuarto). Esta mención no es comparable a la especialidad, ya que de los 240 créditos que conforman la totalidad del proceso formativo de Grado en Primaria las menciones solo pueden obtener de 30 a 60 créditos (MEC, 2006b), en comparación a los 206 de la especialidad. En nuestra Universidad se contemplan 24 créditos de formación repartidos en 4 asignaturas de 6 créditos cada una, más los créditos del Prácticum, que están por determinar.

En cuanto a la EC sale perjudicada, ya que solo hay 24 créditos que repartir en asignaturas optativas. La elaboración de los programas y la decisión de las asignaturas esenciales en la FI en EF está a cargo de las áreas pertinentes de las distintas Facultades de Educación, Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física y Deportiva, por tanto, dicha elección estará en función del profesorado existente. En Córdoba, se ha realizado un reparto equilibrado atendiendo a los distintos contenidos fundamentales de la EF, por lo que la EC está representada dignamente con una asignatura de 6 créditos, en la que comparte protagonismo con

el contenido Imagen y Percepción. Evidentemente hay una pérdida de créditos en el ámbito expresivo ya que en el Plan de Estudios anterior había una asignatura explícita de 6 créditos llamada Expresión Corporal y su Didáctica.

En definitiva, con el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) desaparece la Especialidad de EF en un momento en el que proliferan proyectos que necesitan de ella en la Educación Primaria. A modo de ejemplo, se viene observando que la obesidad infantil va en aumento en España (Contreras, 2007), por ello, el Ministerio de Sanidad y Consumo creó un proyecto en Educación Primaria para estimular “la práctica de actividad física regular, con especial énfasis en los escolares” (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2005: 16). La EF contribuye, entre otras cuestiones, a crear hábitos saludables a través de una actividad física de calidad, desterrando estilos de vida sedentarios y perjudiciales para la salud, pero, difícilmente la escuela puede ser promotora de estos beneficios sin un experto en EF que desarrolle propuestas formativas adecuadas en torno al tema e integradas en un proyecto curricular y educativo común, acorde con las necesidades personales y sociales del alumnado (Hernández, 2005).

1.1.6. Conclu-yendo

A lo largo de los periodos históricos en los que se ha descrito la presencia de la EC en EF en los diferentes planes de estudios del profesorado de la Enseñanza Primaria, encontramos en todo lo acontecido notas predominantes que pasamos a exponer:

- En los Planes de Estudios relacionados con la formación femenina, aparecen huellas de la EC en algunas actividades y contenidos desde el principio de dicha formación. Relacionándose el movimiento estético y expresivo con lo femenino. Es decir, cualquier indicio de EC estaría vetado en los hombres debido a la filosofía del Régimen, además, la memoria personal y colectiva todavía perdura, expresándose en prejuicios sexistas hacia la EC (Vaquero, 2003).
- Hay un predominio del enfoque mecánico, repetitivo y estético en los primeros años de las actividades expresivas en EF (Gimnasia Educativa y Gimnasia Rítmica), cuando la EC aún no era tal. Esta fue evolucionando y configurándose, eclosionando entre los años 60 y 70, hasta lograr la actual EC que se incorporó en los Planes de Estudios del 90 como un contenido más de la EF. Pero sin formación específica, al ser obligatoria, en demasiados casos se reduce a un aprendizaje técnico de gestos codificados (Vázquez, 1989).
- Existe una desvinculación de la formación en EF, y en consecuencia en EC, del profesorado de Primaria hasta 1990. Hasta entonces, la formación en EF se realizaba fuera de las Escuelas de Magisterio, bajo la responsabilidad del Movimiento. Según McLaren (1997), la ideología es un aprendizaje, no es solo un proceso cognitivo, sino somático, que incorpora una serie de formas culturales que priman y potencian una serie de prácticas y actividades. En 1990 se aprobaron una serie de contenidos que no se vieron reflejados proporcionalmente en los Planes de Estudio, como la EC (Villada, 2006).
- Se da una presencia irregular de la EC, e incluso ausencia del contenido, en los diferentes Planes de Estudios en función de los centros de formación del profesorado de EF, y con múltiples denominaciones y contenidos (Villada, 2007). La materia de EC se introdujo por ley como Materia Obligatoria, es decir, como materia “ (...), libremente establecida por cada Universidad, que las incluirá dentro del correspondiente plan de estudios como obligatorias para el alumno” (MEC, 1987, Art.7º). Según Romero (1995), gracias a la ley tiene presencia, ya que figura en casi el 50% de los planes como materia obligatoria Villada (2006) apunta que todavía quedan Facultades sin incluirla. Pero lo importante es que la EC sigue avanzando y consolidándose en la EF dejando atrás “su relación tradicional con el capital cultural femenino” (Vaquero, 2003: 242). No podemos olvidar, que apenas hace 20 años que la EC se visibiliza en los Planes de Estudios de la Formación de Especialistas en EF en Primaria y para ambos sexos (Jefatura del Estado, 1990). Hernández (1996) expone que la EC solo ha cumplido 30 años en la escuela y la condición física y el deporte llevan instalados en la concepción dominante de la EF un siglo.
- Los contenidos expresivos han sido tradicionalmente muy poco estimados por los propios profesionales de la EF. Esta situación se ve reforzada por el hecho de que el profesorado responsable de impartirla en la FI no ha adquirido los conocimientos previos necesarios, presentando cierta dificultad para su puesta en práctica (Villada, 2006). Este desconocimiento conlleva que no se cuente con

la EC en algunos Planes de Estudios o que se le asignen escasos créditos.

- A pesar de todo, momentos históricos claves, grandes personalidades de la EC y una evolución de la misma hacia la educación holística, creativa y comprensiva han marcado un itinerario en España que ha unido los contenidos de la EC a la EF, consolidándose en la FI del profesorado de EF a través de su presencia en los Planes de Estudios. Este contenido se ha incorporado en EF en Sudamérica por la influencia española en los currículum y no existe en la mayoría de los países, salvo en Francia con la denominación de Actividades Físicas Artísticas (Pérez-Roux, 2008a). Lo más parecido es la Danza Creativa en el mundo anglosajón (Sanderson, 2000).

Por todo lo expuesto, podríamos decir que hasta la aparición de la especialidad en la década de los noventa la obligatoriedad de la EF en EP y el proceso en la formación de Maestros y Maestras que imparten dicha EF se caracteriza por la ausencia, irregularidad y por la disparidad de criterios en los Planes de Estudios de Magisterio (López, 1997 y Contreras, 2000); en el caso de la EC, hasta la creación de la especialidad no aparecía como tal en ningún Plan de Estudios anterior. Veinte años después, con la convergencia europea, vive su madurez, cuenta con un nutrido grupo de profesionales y posee un adecuado estatus pedagógico y científico, pero en situación precaria en cuanto a créditos formativos para poder afrontar sus retos.

1.2. Perspectivas en la formación docente. Caleidoscopio educativo

“No es posible el desarrollo del currículum sin el desarrollo del profesor” Stenhouse, 1987: 103)

Los modelos de formación del profesorado con sus perspectivas docentes correspondientes son consecuencia de las influencias de los contextos científicos, políticos y socio-históricos de cada época (Lozano, 2007). Diferentes autores y autoras han elaborado diversos modelos de formación del profesorado expresados con distintos nombres como: paradigmas de formación del profesorado (Zeichner, 1983 y Popkewitz, 1988), tradiciones de formación del profesorado (Liston y Zeichner, 1993), orientaciones conceptuales en la formación del profesorado (Imbernon, 1994), perspectivas en la formación del profesorado (Pérez, 1995), etc. Según García (1997a: 22):

“Dependiendo de aquello en lo que hagan hincapié los distintos paradigmas y modelos de formación de profesorado, llegamos a un modelo de profesor con unas u otras características. Sin embargo, conviene precisar que las diversas comunidades paradigmáticas tienden a coexistir, es decir, que un determinado paradigma no surge en el vacío, sino que, fundamenta sus raíces en los aciertos y errores de otros precedentes”

Aunque hay una corriente generalizada que sigue el paradigma técnico, también llamado científico-tecnológico, como indican Tinning (1992) y Schön (1992), desde hace unas décadas se está desbancando la primacía del modelo tecnológico en favor de modelos formativos reflexivos y comprensivos (Stenhouse, 1984; Romero, 2004; Fraile, 2004b; entre otros). Pero, ¿qué entendemos por enseñanza reflexiva?, según Pascual (1992: 41) hay tres formas de entenderla:

- La reflexión técnica se ocupa de examinar las técnicas de enseñanza conducentes a la obtención de unos objetivos preestablecidos. La enseñanza y el currículum se presentan como incuestionables. La reflexión tiene por objeto mejorar estas técnicas con el fin de que la eficacia de la enseñanza sea mayor.
- La reflexión práctica se centra en la justificación moral de los principios y de las prácticas que se llevan a cabo, así como las consecuencias de estas. El conocimiento se presenta como problemático. El papel del profesorado no se limita a aplicar unas técnicas que otros han dado por válidas, sino que delibera sobre la oportunidad o no de las diferentes variables que conforman el currículum cuestionándose el valor de estas desde el punto de vista ético crítico.
- La reflexión crítica añade a los aspectos éticos los aspectos políticos que se relacionan con la educación, es decir, su preocupación se centra, además, en aspectos sociales como la justicia, igualdad y emancipación y en cómo los poderes públicos y económicos inciden en las prácticas del docente. La función del profesorado se orienta a indagar de forma colectiva para llegar a una mayor comprensión sobre cómo los aspectos contextuales afectan a sus prácticas y actuar en colaboración para procurar la consecución de los fines citados.

De entre los diversos modelos de formación del profesorado nos basaremos en la sistematización de Pérez (1995), ya que este enfoque incorpora los elementos fundamentales de los anteriores estudios. Solo comentar, de forma somera, una perspectiva más, propuesta por Ramos (1999) y basada en Zeichner (1990)

y Feiman-Nemser (1990), que tiene ciertos matices particulares que completa la clasificación de Pérez (1995): la perspectiva personalista. Esta perspectiva considera que mediante el proceso aprender a cómo enseñar el futuro docente aprende a comprenderse y a desarrollarse como persona. Desde este enfoque la promoción del desarrollo personal del docente es vital en la formación del profesorado (Feiman-Nemser, 1990). Asimismo, el currículum formativo de los docentes no está predeterminado, ya que el profesorado tiene una participación activa en su construcción (Zeichner (1983). Desde esta perspectiva el objetivo esencial de la educación del alumnado y de la formación del profesorado es el desarrollo y plenitud de su personalidad (Julián, 2009).

Pasamos a exponer las cuatro perspectivas elementales en la formación del profesorado según Pérez (1995: 399):

- Perspectiva académica
 - Enfoque enciclopédico
 - Enfoque comprensivo
- Perspectiva técnica
 - Modelo de entrenamiento
 - Modelo de adopción de decisiones
- Perspectiva práctica
 - Enfoque tradicional
 - Enfoque reflexivo sobre la práctica
- Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social
 - Enfoque de crítica y reconstrucción social
 - Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión

1.2.1 Perspectiva académica

“El profesor de gimnástica basa su saber profesional en una <racionalidad> fundamentada en una justificación científica y una metodología adecuada a dicho fin, (...), de modo que se concibe una educación física bio-educativa y a su profesor como un especialista en la disciplina, lo que supone una orientación académica, sin embargo, hay que matizar dicha afirmación desde un punto de vista del enfoque enciclopédico ya que no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar” (Contreras, 2000: 27).

Esta perspectiva fue el modelo dominante entre 1883 y 1939, según Contreras (2000). Desde este modelo la escuela se entiende como la institución encargada de transmitir a la juventud el conocimiento que esta ha ido acumulando con objeto de que se integre en la sociedad. En consecuencia, los profesionales de la enseñanza tendrían que formarse como expertos conocedores en la rama del saber que vayan a enseñar como especialistas (Pérez, 1995).

El profesorado se concibe como un mediador en la transmisión de la cultura, por lo que debe ser un intelectual, buen conocedor de los contenidos que va a impartir y de la forma óptima de transmitirlos (García, 1997a). El docente, durante su formación, actúa como un receptor pasivo. Liston y Zeichner (1993) hablan del modelo tradicional, en el cual se desprecia la formación pedagógica del profesorado al considerar el conocimiento pedagógico como “menor”. Los estudiantes adquirirían esta formación por imitación de los comportamientos del profesorado, y la reproducirían posteriormente con su alumnado mediante ensayo-error. Lo verdaderamente importante en la formación

del profesorado es el contenido curricular de la materia que en el futuro se enseñará.

Pérez (1995: 400) diferencia dos enfoques en esta perspectiva:

- Enfoque enciclopédico. En esta orientación se considera que cuantos más conocimientos del contenido posea el profesorado, mejor podrá desarrollar su trabajo docente. La formación pedagógica y didáctica se centraría en el dominio del método expositivo. En cuanto al alumnado, se le agrupa de manera “homogénea” y, en consecuencia, se dirige la enseñanza a un “nivel medio” del grupo.
- Enfoque comprensivo: Se considera que el alumnado no puede adquirir el conocimiento propio de cada disciplina independientemente de los procesos que la humanidad ha seguido para producirlo. Por consiguiente, el profesorado deberá conocer y comprender la epistemología de la materia, así como la forma adecuada de enseñarla. El conocimiento de la disciplina objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas, constituyen las competencias fundamentales del profesorado dentro de este enfoque. En esta línea, Shulman (1987) defiende que el profesorado además de conocer la materia debe dominar lo que él denomina conocimiento del contenido pedagógico de las disciplinas para llevar a cabo una buena enseñanza.

En general, este modelo estaría en sinergia con el paradigma culturalista-tradicionalista centrado en las adquisiciones (García, 1997a). En el ámbito práctico estaría sujeto a situaciones de laboratorio, que preten-

den aplicar unos conocimientos teóricos a una práctica descontextualizada. En cuanto al contenido de currículo de formación del profesorado está totalmente predeterminado.

1.2.2. Perspectiva técnica

“Un niño con buena salud danza, canta, se expresa con naturalidad, si se le deja. Se imponen técnicas estresantes al cuerpo, sin tener en cuenta el contexto vital de los alumnos, ni su edad. Podría decirse que los profesores se forman en la técnica, la anatomía quizá, pero no en humanidad” (Berge, 1985:16).

Desde esta perspectiva, la práctica educativa es entendida como una intervención tecnológica; la implementación docente como una actividad instrumental; y el currículo como la exposición formal del conocimiento producido y validado por los teóricos a través de la investigación, que los prácticos deberían aplicar en su contexto educativo (Lozano, 2007).

Esta tendencia, modelo tecnológico, marcha paralela al planteamiento de la supremacía del conocimiento teórico frente al conocimiento práctico (Luis-Pascual, 2008b). Desde este punto de vista, el conocimiento teórico y los teóricos tienen mayor valoración y estatus que el conocimiento práctico y que el profesorado que aplica dicho conocimiento a la realidad educativa. Aquí podemos intuir alguna de las respuestas en torno a la minusvaloración de la EC, eminentemente vivencial y teórico-práctica (cercana a la investigación acción), frente a la jerarquía de la investigación-docencia.

El currículo de los centros de formación del profesorado presenta en primer lugar las ciencias básicas perti-

nentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que el alumnado aprende a aplicar el conocimiento, basado en la investigación, a los problemas de la práctica cotidiana (Schön, 1992). Según Pérez (1995), este planteamiento se observa en la configuración institucional de los estudios de FI del profesorado de Educación Primaria en las Escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación, con la titulación de Diplomatura hasta ahora (2010 Grado) y la tarea del Maestro o Maestra era fundamentalmente técnica y de aplicación práctica, alejada del ámbito intelectual y científico. El docente se preparaba en el dominio de técnicas elaboradas por especialistas externos que debe aprender a aplicar.

Esta concepción tiene relación con la perspectiva técnica de Kirk (1986), en la que se concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico, y con el modelo conductista de Zeichner (1983) en el que la acción del profesor se considera como la de un técnico. El profesorado se hace imprescindible para el alumnado ya que decide qué información es importante o de qué manera hay que aprenderla, obteniendo comportamientos “estandarizados” tal y como argumenta Hernández (2000: 60).

Pérez (1995) observa dos modelos de formación del profesorado desde esta perspectiva técnica, Modelo de entrenamiento y Modelo de adopción de decisiones:

- Modelo de entrenamiento (compatible con el paradigma técnico-conductista centrado en el proceso de García, 1997a). En este modelo las competencias que debe dominar el profesorado son el resultado de la investigación sobre la eficacia pedagógica conforme al modelo proceso-producto de entrena-

miento (Carreiro, 1996 y Romero, 2004). Según estas investigaciones, las destrezas del profesorado eficaz cuando se aplican a la práctica provocan en el alumnado mayor cantidad de aprendizaje. Una vez clarificadas las competencias, el profesorado universitario, experto que posee el conocimiento, las transmitiría a sus estudiantes, futuros maestros y maestras, en los distintos centros de formación (Romero, 2004). El último paso sería dado por el estudiante, receptor pasivo del conocimiento con poca participación en el proceso de formación, al adquirir este conocimiento y aplicarlo en su futura realidad docente (Pascual, 1992).

Esta concepción técnica tiene una visión de la enseñanza basada en la producción, y el profesorado adopta un papel pasivo en el conocimiento profesional ajeno a su programa de preparación. Pero el docente, según Gimeno (1988), no puede disponer de un bagaje de técnicas instrumentales cerradas y rutinarias apoyadas en supuestos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico. Dado que el análisis de las actuaciones prácticas del profesorado, la entidad epistemológica del conocimiento, la técnica pedagógica a elegir y los supuestos éticos educativos, no permiten esta imagen de tecnólogo de normas precisas en la enseñanza.

- Modelo de adopción de decisiones (cercano al Paradigma técnico-crítico centrado en el proceso de García, 1997a). Este modelo está influido por las teorías psicológicas cognitivistas y expone que para aplicar el conocimiento y las competencias aprendidas en la Universidad a las situaciones reales del profesorado es necesario formar en las

habilidades y estrategias en los procesos de pensamientos conducentes a la toma de decisión durante la docencia. Es decir, hay que tener en cuenta los mecanismos de decisión que el profesorado emplea habitualmente a la hora de implementar una u otra técnica (Marcelo, 1994).

Se trata de preparar al futuro docente en las habilidades y estrategias que le permitan juzgar las metas educativas, tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza y qué contextos conducen a ellas (Zeichner, 1988). Teoría y práctica se relacionan dialécticamente, por tanto, la capacitación del profesorado implicará enfrentar críticamente al futuro docente a los contextos sociales, seleccionar alternativas de acción acordes con las situaciones reales, complejas, cambiantes e irrepetibles, y reelaborar las decisiones adoptadas.

Lozano (2007), Pérez (1995) y Zabalza (2002), entre otros, coinciden en que la perspectiva técnica es la dominante en la formación del profesorado en España. Perrenoud (2004) y Tardiff (2004) coinciden con dicha apreciación en sus países, Francia y Estados Unidos respectivamente. Tardiff (2004: 199) expone al respecto que:

“...ese modelo aplicacionista no es solo ideológico y epistemológico, sino también institucionalizado mediante todo el sistema de prácticas y carreras universitarias. Por ejemplo, la investigación, la formación y la práctica constituyen, en ese modelo, tres polos separados: los investigadores producen conocimientos que se transmiten después en el momento de la formación y, por último, se aplican en la práctica.”

1.2.3. Perspectiva práctica

“La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula” (Pérez, 1995: 410).

La perspectiva práctica se centra en el proceso y en la implicación del profesorado en la intervención docente. El profesorado es considerado como un profesional que piensa y toma decisiones en función de las distintas situaciones de enseñanza, en donde la teoría ayuda a resolver problemas de la práctica (García, 1997a y Romero, 2004). Hernández (1992: 364) afirma, en relación a la formación del profesorado, que “el conocimiento práctico se construye sobre sus propias experiencias”. Por ello, desde la Formación Inicial se debería dotar al alumnado de unas capacidades, métodos e instrumentos científicos que le permitiera reflexionar sobre su propia práctica docente. Esto haría posible que el enseñante se preparara como investigador en la escuela (Rodríguez y Esteves, 1993), con capacidad para gestionar su realidad docente contemplando esta como única y compleja (Lozano, 2007).

Desde esta perspectiva se debería formar al futuro profesorado para que desarrolle su labor docente de manera creativa, es decir, que sea capaz de diagnosticar los problemas que le depara su entorno educativo y producir soluciones a medida (Montávez y Zea, 2004 y 2009), así como a través de la reflexión, sobre y en su práctica, consiga ir consolidando un conocimiento práctico que le haga desenvolverse como profesional

(Schön, 1993). Además, debe formarse para investigar en la acción en colaboración con sus compañeros (Stenhouse, 1984), construyendo un conocimiento contextualizado que repercuta en la transformación de su realidad educativa e informar de ello a la profesión, para que su experiencia pueda ayudar al desarrollo de colectivos docentes en otros contextos.

Según Moreno y Ramos (2005), una concepción similar a esta perspectiva se manifiesta en el movimiento de orientación social indicado por Joyce (1975), en el que se concede una gran importancia a la construcción del conocimiento por parte del docente mediante la indagación y la resolución de problemas. En esta línea la perspectiva radical de Kirk (1986) considera al docente como un profesional autónomo, que investiga y reflexiona sobre su práctica. Por último, el modelo orientado a la indagación de Zeichner (1983) concibe al profesorado como innovador, investigador activo y observador participante cuyo objetivo fundamental es conseguir un profesorado reflexivo, para el que el contenido curricular no está establecido de antemano y por tanto es transformable, promoviéndose acciones de cambio en el contexto social e institucional de la formación.

Según Pérez (1995: 410) la orientación práctica diferencia dos estilos educativos muy diferentes “el enfoque tradicional apoyado casi exclusivamente en la experiencia práctica y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva”, pasamos a exponerlos:

- **Enfoque tradicional:** Según Contreras (2000), este modelo práctico tradicional sería el primero y más antiguo de la EF, caracterizado por una enseñanza más intuitiva que científica, en la que el conocimiento que hay que transmitir se ha ido

acumulando dando lugar a una sabiduría profesional mediante el contacto directo con la práctica, “constituyéndose un saber de opinión puramente inducido” (Contreras, 2000: 23) impregnado de vicios. Es un modelo de formación conservador en donde el maestro o maestra transfiere su estilo pedagógico, tal cual, al novato o novata.

Este enfoque genera que se perpetúe la perspectiva pedagógica dominante en un contexto histórico y social. Según Lozano (2007), en este modelo las prácticas de enseñanza son un elemento curricular imprescindible para que se produzca ese primer contacto con el profesorado, al que el estudiante ha de imitar. Más adelante, cuando el egresado pase a ser Maestro o Maestra novel, concluirá su socialización profesional en contacto directo y prolongado con sus compañeras y compañeros veteranos, de quienes beberá de una pedagogía reproductora.

“Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación educativa y de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica el proceso de socialización del profesorado y de aprendizaje gremial reproduce fácilmente en su pensamiento y en su práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las experiencias que impone la institución escolar” (Pérez, 1995: 411).

- **Enfoque reflexivo sobre la práctica:** Dewey (1989) distinguió entre acción rutinaria, en la que la realidad se da por supuesta, y la acción reflexiva, que responde y busca soluciones para resolver

los problemas que surgen de la realidad práctica; para esta última se requiere apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad (Romero, 2004). El enfoque reflexivo expresa las ideas de Schön (1998) de reflexión en la acción y sobre la acción, la enseñanza como arte de Eisner (1985, en Pérez, 1995), así como las del profesor investigador en el aula de Stenhouse (1984). Este nuevo modelo, acorde con el paradigma psicologista-personalista centrado en el proceso (García, 1997a) adapta las pedagogías del docente universitario a las nuevas demandas de profesionales reflexivos e investigadores (Romero, 2004).

Desde este punto de vista, las asignaturas deben orientarse hacia la mejora de las capacidades reflexivas e indagadoras que favorezcan la comprensión y la interpretación de las situaciones de la práctica educativa por parte de los y las estudiantes. Ya que estos, en la realidad educativa, han de intervenir y enfrentarse a problemas mayoritariamente de naturaleza práctica, en un medio ecológico complejo y en un escenario psicosocial cambiante.

En el ámbito de la EF desde hace unas décadas, especialmente en EC, el modelo reflexivo en la práctica está cada vez más arraigado (Romero, 1995; Fraile, 1995; Viciano, 1996; Granda, 1996 y Ramos, 1999, entre otros). Esta concepción invita a que el futuro docente desarrolle su capacidad reflexiva, su autonomía, su comprensión (García, 1997a) y a que busque su propio estilo de enseñanza (Delgado, 1991), sabiendo cómo transformar y elegir las decisiones más acertadas en una sociedad en constante cambio (Zeichner,

1983), armonizando el conocimiento teórico y el práctico (Romero, 2004).

Se considera que el desarrollo significativo del profesorado en EC se produce a partir de experiencias originales y propias que van conformando su personalidad docente, apoyándose en los saberes adquiridos a través de la experiencia para comprender, intuir, improvisar y crear nuevas situaciones. El currículo del profesorado no está predeterminado, puesto que este participa activamente en su construcción. Esto al alumnado, futuro docente, con apenas o ninguna experiencia en EC le crea incertidumbre e inseguridad en un primer momento (Sierra, 2000 y Villada, 2006).

Para terminar, y siguiendo a Perrenoud (2004: 46), exponemos diez razones para una práctica reflexiva:

- Compensa la superficialidad de la formación profesional.
- Favorece la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredita una evolución hacia la profesionalización.
- Prepara para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayuda a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayuda a la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorece la cooperación con los compañeros.
- Aumenta la capacidad de innovación.

1.2.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

“Hay que haber asumido que el estado del mundo puede ser diferente de lo que es ahora y que la medida en que este puede llegar a ser diferente depende más de lo que uno haga que de la influencia que el estado del mundo puede ejercer en lo que hacemos o dejamos de hacer” (Bauman, 2009: 68).

Pérez (1995) subraya en este modelo el enfoque crítico y de reconstrucción social. Imbernon (1994) añade a estas dos perspectivas la de emancipación y aún la crítico-social y García (1997a) lo llama paradigma sociologicista. Imbernon aboga por un profesorado que, además de reflexionar sobre su práctica, sea capaz de analizar los distintos intereses subyacentes en la enseñanza y en la realidad social con el objetivo de facilitar la libertad y autonomía de las personas.

Desde esta perspectiva, más allá de la reflexión práctica (informada social y políticamente), se intenta formar a futuros profesionales de la docencia con la intención de que sean agentes de cambio social y entiendan su función docente como una acción colaborativa y emancipadora, comprometidos con la justicia educativa y la transformación social (Kirk, 1990; Devís, 1996; Pascual, 2000; Romero, 2004, entre otros). Desde esta mirada la investigación acción colaborativa y el trabajo docente en equipo del profesorado universitario son las herramientas imprescindibles para el cambio del currículum de la formación del profesorado (Lozano, 2007). El docente universitario debe adquirir “un compromiso con una actitud social reconstructivista con respecto a la educación” (Tinning, 1993: 161), así

como instalar una pedagogía democrática, reflexiva, emancipadora e investigadora.

Pérez (1995: 423) destaca tres aspectos en la formación del profesorado desde el enfoque de reflexión en la práctica para la reconstrucción social:

- Las disciplinas humanas (lenguaje, historia, política, cultura...), bagaje cultural, como parte importante del currículum formativo.
- El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la escuela y en la vida.
- El impulso de las actitudes que requiere el compromiso político del profesorado como intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social. Actitudes de búsqueda, de experimentación, de crítica y trabajo solidario, de generosidad, iniciativa y colaboración.

Lozano (2007) añade dos aspectos más tomados de Tardiff (2004):

- Reconocer al alumnado como sujeto de conocimiento y no como mero receptor al que le proporcionamos conocimientos teóricos e informaciones procedimentales, “sin realizar un trabajo profundo relativo a las creencias y expectativas cognitivas, sociales y afectivas a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esos conocimientos “ (Tardiff, 2004:178).
- Elaboración de un repertorio de conocimientos para la formación inicial que el profesorado tendría que ir a buscar a la escuela en colaboración con los maestros y maestras, pasando a ser estos “co-

laboradores de la investigación sobre sus propios saberes profesionales” Tardiff, 2004: 202).

Es importante formar al alumnado como persona dinámica, que se implique en la escuela y en la realidad social, para que en el futuro como maestro o maestra forme parte de lo que sucede, dentro y fuera de la escuela y trate de mejorar las situaciones sociales a través de su enseñanza. Es un teórico de la educación, pero además, debe tener un conocimiento crítico para ajustar la educación al entorno, al mundo social y mejorarlo a través de la educación (García, 1997a).

Para Gimeno (1983a), los criterios en la formación del profesorado surgen en dos direcciones complementarias, una para dotarlo de elementos intelectuales que le faciliten el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas educativas, y otra, para implicar al profesorado en tareas de comunicación y formación comunitaria, creando una sinergia entre el saber intelectual y la realidad social en la dimensión docente, tratando de intervenir en ella y modificarla.

Estamos de acuerdo con Sicilia y Delgado (2002: 209) en que la tríada innovación-investigación-estilos de enseñanza puede relacionarse con el hexágono sistémico, conjunto de relaciones recíprocas, del perfeccionamiento profesional de los docentes (Fernández, 1994) en el que se consideran los cinco elementos siguientes: profesionalización docente, perfeccionamiento docente, investigación en el aula, documentación-información e innovación educativa. De ellos, la innovación y la investigación están presentes tanto en el hexágono sistémico como en la tríada del desarrollo profesional.

- (21) Arte de inventar (RAE).
(22) Escuela filosófica que procura conciliar las doctrinas que parecen mejores aunque procedan de diversos sistemas (RAE).

En conclusión, después de exponer las distintas perspectivas de la formación docente, la EC requiere un maestro o maestra que participe principalmente de la filosofía de las dos últimas perspectivas de formación del profesorado, enfoque reflexivo sobre la práctica y la reflexión en la práctica para la construcción social. La EC está fundamentada en una enseñanza holística comprensiva, generosa y responsable socialmente desde el punto de vista heurístico²¹ y ecléctico²². La formación en EC es compleja, amplia, diversa y artística, por tanto, el maestro y la maestra han de ser reflexivos, autónomos, creativos, sensibles e investigadores, pues el currículo se construye día a día gracias a la sinergia entre la teoría y la práctica. La reflexión individual convive con la reflexión compartida para desarrollar conocimientos prácticos cooperativos que nacen de la reflexión sobre y de la práctica, de la comunicación comprensiva y de la reelaboración creativa continua, sobre la base del respeto y colaboración para el desarrollo de los valores mínimos democráticos y de convivencia a través de la EC, sin olvidar preparar para una gestión emocional y social saludable. Esta mirada profesional-personal formativa de la EC parte de Stokoe (1990), Barret (1995) y Pelegrín (1996), entre otras.

1.3. El EEES: cambian los tiempos, cambian los escenarios de formación. De la especialidad a la mención

“Este es el objetivo: Ser maestros de humanidad a través de las materias que enseñamos o, quizás, a pesar de las materias que enseñamos, recuperar y transmitir el sentido de la sabiduría, rescatar para nuestros alum-

nos, de entre la maraña de la ciencia y la cultura, el sentido de lo fundamental, los conocimientos esenciales que les permitirán entenderse a sí mismos y comprender el mundo que les rodea” (Esteve, 2008: 219).

Ante los profundos y vertiginosos cambios que se están produciendo en la educación universitaria con la implantación de la convergencia europea y la enorme incertidumbre social en la que vivimos, es vital el conocimiento, la creatividad y la ética para construir con entusiasmo, confianza y serenidad una nueva sociedad, que salga fortalecida de este desconcierto educativo (Cardús, 2007) y de esta sociedad líquida (Bauman, 2007), veloz (Honoré, 2008) y virtual (Verdú, 2003). Desde nuestro ámbito, la Expresión Corporal, hemos de colaborar en el diseño de nuevas estrategias educativas que nos permitan alcanzar entre todos y todas una humanidad más humana.

La educación superior se genera y se despliega en el contexto de la sociedad y es parte básica de la cultura y el progreso de los pueblos. Como todo dispositivo cultural y científico debe estar en continuo proceso de transformación porque también lo está la sociedad de la que toma sus elementos y a la que vierten sus resultados. Pero, al mismo tiempo, los cambios requieren un cuidadoso proceso de reflexión, análisis crítico y prudencia política, porque no se improvisa una Universidad y menos aún un sistema de formación superior, donde se recrea, reproduce y comparte la cultura y la ciencia más elaborada de la comunidad social.

La Universidad es un sistema social que contiene en su interior claves imprescindibles para el desarrollo porque es el escenario del pensamiento crítico, la ciencia y la cultura que, acumuladas a lo largo de años

y generaciones, están disponibles para convertirse en motor de progreso, bienestar y justicia social. Es pues, necesario, que nos aproximemos al cambio en el sistema universitario, sin perder la dirección que marca el sentido de progreso que representa el saber científico y cultural que la Universidad alberga (Sánchez *et al.*, 2007).

El progreso nace de la actividad humana y sus beneficios deben volver hacia el desarrollo y el bienestar de las personas y los pueblos. Es la formación de estas y el despliegue de su competencia y dominio de los instrumentos tecnológicos, científicos y culturales la verdadera fuente de progreso, acompañada del incremento y sostenibilidad de la riqueza, siempre que esta esté bien administrada y distribuida. Ni la economía se puede desentender de la educación, ni la educación obviar la necesidad de fluidez en la dinámica de relaciones con el sistema económico. Porque una sociedad que no prepara a sus ciudadanos y ciudadanas para entender el mundo y entenderse a sí misma, termina siendo una sociedad injusta (Esteve, 2008). Si nos fijamos en la educación superior, podemos decir, que una sociedad que no cuida su Universidad es una sociedad que no avanza. Del mismo modo cabe afirmar que una Universidad desligada de los problemas sociales y de las necesidades económicas es una entelequia que gira en el vacío (Sánchez *et al.*, 2007).

1.3.1. Documentos legales. Guión y roles educativos

“El rendimiento de los creativos determina el progreso de la sociedad” (Mohn, 2009: 246).

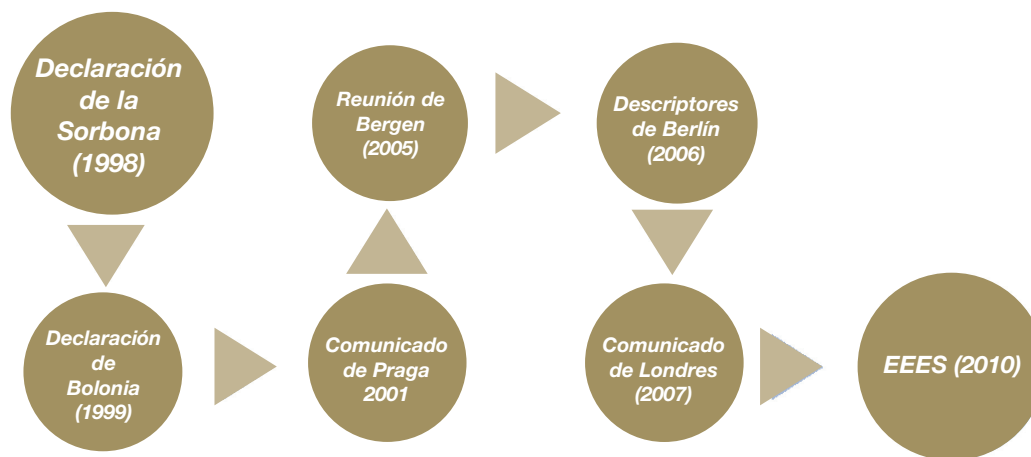


Figura 2.2: Proceso de convergencia del EEES

Desde la *armonización* de la Europa del conocimiento, preconizada en la Declaración de la Sorbona (1998)²³, hasta la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en 2010, se han desarrollado numerosos encuentros, declaraciones y comunicados internacionales para la construcción de dicho espacio. A continuación, vamos a exponer los documentos legales básicos que han hecho posible la convergencia de la Educación Superior Europea (Figura 2.2).

a. Declaración de la Sorbona (1998). El panorama universitario europeo presentaba un alto grado de diversidad en cuanto a sus modelos formativos, organizativos y de gestión. Ante esta realidad, la Comisión Europea se planteó como meta un proceso de convergencia institucional; habida cuenta del papel central que desempeñar por parte de las Universidades europeas en la creación de la denominada Europa del conocimiento.

(23) Recuperado de: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos-basica.html>

En la Declaración de la Sorbona (1998) aparece por primera vez el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, expresión de la deseada “armonización”. Con su aprobación se pone de manifiesto la voluntad de potenciar una Europa del conocimiento de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de sus ciudadanos y ciudadanas.

(24) Recuperado de: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos-basica.html>

b. Declaración de Bolonia (1999)²⁴. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se inició el 19 de junio de 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia, en la que participaron 29 países que debatieron y aprobaron metas y actuaciones concretas. Su objetivo es la convergencia de los sistemas universitarios europeos en un marco reconocible que facilite la movilidad de estudiantes y profesorado. Al mismo tiempo, busca una renovación de la enseñanza superior europea incentivando la autonomía y la calidad a través de distintos sistemas de evaluación. Esta iniciativa deberá facilitar la transparencia y el reconocimiento de cualificaciones, la calidad y la dimensión europea de la enseñanza superior, y crear Universidades europeas atractivas para los y las estudiantes de dentro y fuera de la Comunidad Europea.

En la Declaración de Bolonia, los ministros europeos de educación invitan a los miembros de la Unión Europea a desarrollar las siguientes actuaciones:

1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.

2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo. El segundo nivel ha de conducir a titulaciones de postgrado (máster y/o doctorado).
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados. Un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras Universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
6. Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

Las reformas estructurales apoyadas en el proceso de Bolonia reflejan la voluntad política de reorganizar esa diversidad académica en un marco europeo más coherente y flexible. En este marco general, es importante reafirmar el carácter social y público de la educación, de la enseñanza superior y de la investigación. El debate intergubernamental que ha tenido lugar en los últimos tiempos reconoce que la enseñanza superior forma parte del servicio público y que tiene objetivos irrenunciables que requieren medidas públicas.

c. Comunicado de Praga (2001)²⁵. Los Ministros Europeos en funciones de educación superior, representando a 32 signatarios, se reunieron en Praga para estudiar el desarrollo alcanzado y para establecer direcciones y prioridades del proceso para los años venideros. En el Comunicado de Praga se añadieron nuevos elementos al discurso de la convergencia:

1. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
2. El rol activo de las Universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
3. La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Entre las conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo, en la Cumbre de Jefes de Estado celebrada en Barcelona en marzo de 2002, estaba crear las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad a todos los que participen en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación, así como reducir los obstáculos normativos y administrativos al reconocimiento profesional. También se aprobó la introducción de instrumentos concebidos para garantizar la transparencia de los diplomas y cualificaciones y se insistió en una cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios en el marco del proceso La Sorbona-Bolonia-Praga.

d. Declaración de Bergen (2005)²⁶. Este encuentro congregó a los responsables de la educación supe-

rior de 45 países europeos. En esta ocasión se realizó un seguimiento de los logros alcanzados hasta el momento en el desarrollo de este proceso. Entre los logros se ratificó que la implantación del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) obliga a nuestras Universidades a introducir cambios sustanciales en la metodología educativa. Las Universidades se enfrentan a un paradigma docente que responde a nuevos métodos y técnicas de enseñanza que conlleva un proceso de renovación pedagógica y mejora del sistema educativo.

Con este nuevo referente, el personal docente e investigador asume un papel fundamental para asegurar la calidad formativa. Es algo esencial si se quiere desarrollar la competencia pedagógica, profundizar en los conocimientos profesionales y la adopción de nuevos roles frente a las nuevas realidades vinculadas a la idea del cambio cultural y social. Como es lógico, cara a la puesta en práctica de este proceso, se están llevando a cabo iniciativas formativas que permitan disponer de referencias fiables para la fase de generalización. También los estudiantes se encuentran ante un reto, ya que hablamos de un cambio de modelo formativo que implica modificar hábitos de trabajo, técnicas de estudio, procedimientos de aprendizaje o técnicas de evaluación.

e. Descriptores de Dublín (2006)²⁷. Sobre los niveles de rendimiento, basados en el aprendizaje, de cada ciclo educativo se estableció un marco de cualificaciones del EEES que propone una serie de objetivos mínimos que hay que lograr, por lo que el alumnado deberá demostrar lo siguiente (Descriptores de Dublín, 2006, apéndice 8):

(25) Recuperado de: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos-basica.html>.

(27) Recuperado de: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos-basica.html>.

(26) Recuperado de: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos-basica.html>.

- Titulación de primer ciclo: Grado (180-240 créditos ECTS y 3 o 4 cursos). “Deberá proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional” (MECD, 2003: 7).
 - Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
 - Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
 - Tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
 - Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
 - Desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Titulación de segundo ciclo: Máster (90-120 créditos ECTS y 1 o 2 cursos académicos). “Deberá estar orientado hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando el desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada” (MECD, 2003: 9-10).
 - Poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo y, los amplían y mejoran, lo que les aporta una base para ser originales en el desarrollo y aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
 - Aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
 - Integrar los conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
 - Comunicar sus conclusiones, los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
 - Poseer las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autónomo.
- Titulación de tercer ciclo: Doctorado (60-120 créditos). El Título de Doctor o Doctora está relacio-

nado con la investigación y para obtenerlo será necesario elaborar y defender una tesis doctoral o presentar una serie de artículos de investigación en revistas internacionales de alto impacto relacionados en torno a una temática.

- Demostrar una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.
- Demostrar la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica.
- Realizar una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional.
- Ser capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Saber comunicar con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento.
- Fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

f. Comunicado de Londres (2007)²⁸. En el Comunicado de Londres (2007), en el punto III, se establecieron las siguientes prioridades para el 2009:

- Centrarse en la culminación de las líneas de acción aprobadas: el sistema de grados de tres ciclos, la

garantía de calidad y el reconocimiento de los títulos.

- Incluir en los informes nacionales las medidas tomadas en cada país para promover la movilidad de los estudiantes y el personal, así como acciones para evaluarla en el futuro. Asimismo se acuerda la creación de una red de expertos nacionales con el fin de compartir información y contribuir a resolver los problemas relacionados con las becas y ayudas.
- Los informes contendrán información acerca de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social, incluidas acciones y medidas para evaluar su eficacia. Invitando a todos los implicados a participar y apoyar estas tareas en cada país.
- Mejorar la disponibilidad de datos tanto sobre la movilidad como sobre la dimensión social en todos los países participantes en el Proceso de Bolonia. En consecuencia, se solicita a la Comisión Europea, junto con Eurostudent, establecer indicadores contrastados que permitan medir los avances realizados para alcanzar los objetivos globales de la dimensión social y la movilidad en todos los países de Bolonia.
- Se solicita al Grupo de Seguimiento de Bolonia que estudie con todo detalle cómo incrementar la participación en cada uno de los tres ciclos, así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, será necesaria la implicación responsable de todos los interesados.

En este proceso de convergencia han desempeñado un papel decisivo las redes de colaboración existentes

(28) Recuperado de: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos-basica.html>.

entre las instituciones universitarias europeas, el desarrollo de programas de movilidad interuniversitaria y el impulso generado por las declaraciones tanto de los responsables académicos de estas instituciones como por los ministros de educación de los países que conforman la Unión Europea.

1.3.2. De la especialidad de Educación Física a la mención en el Grado de Primaria. Pérdidas, oportunidades y retos.

“La aparición de la especialidad de Educación Física en el marco de las titulaciones de Magisterio, fue una conquista social generada durante la década de los ochenta y hecha realidad a comienzos de los noventa con la aprobación de la LOGSE (1990)” (Hernández, 2005: 187).

En España, hasta 1992, la formación del profesorado en EF en Educación Primaria era generalista. A partir de dicha fecha la formación en EF dio un gran salto cuanti-cualitativo estableciéndose la especialidad de EF. Hernández (2005) afirma que antes de la llegada de los especialistas a los colegios, en la mayoría de los casos, la EF era ignorada, se tomaba como un recreo, se le ofrecía como asignatura al profesorado que llegaba el último y el docente ponía más voluntad que formación. En esta línea, Contreras (2010: 297) expone que “con anterioridad a 1992 era prácticamente inexistente, los espacios establecidos en los horarios escolares eran meramente teóricos, ya que los propios maestros reconocían su falta de preparación para impartir dichas clases”.

La implantación de la LOGSE (Jefatura del Estado, 1990) supuso una acertada respuesta político-administrativa a la situación social generada al crear las figuras del maestro-especialista en las áreas de conocimiento que no podían ser atendidas, desde una formación exclusivamente generalista, como la realidad había puesto de manifiesto (Hernández, 2005). Diversos estudios evidencian los beneficios, ventajas y calidad de la Formación Inicial gracias a la especialidad en EF (Serrano, 2005b), así como que existe un alto grado de satisfacción del alumnado de Primaria hacia la EF, calificando estas enseñanzas como integradoras, motivantes y que proporcionan aprendizajes útiles para la vida (Hernández, 2005).

Según Contreras (2010), la incorporación de los maestros y maestras Especialistas a la escuela ha permitido la normalización de su impartición como integrante del currículum docente y su homologación con el resto de las asignaturas, asimismo, gran parte de este profesorado ha desempeñado cargos directivos y se han dotado de instalaciones los centros escolares, aunque Manzano et, al. (2003) afirman que hay todavía un gran número de colegios en Andalucía que adolecen de ellas, afirmación que se constata en nuestro estudio.

Pérdidas

La titulación de maestro de la especialidad de Educación Física contaba con 206 créditos, de los cuales 120 pertenecían a la especialidad, para proporcionar una formación específica y de calidad orientada al desarrollo de la actividad docente en el nivel educativo de Primaria; para contribuir a la mejora de las capacidades físicas que favorecen el desarrollo personal de los niños y niñas; para orientar las prácticas de inicia-

ción en las actividades físicas desde una perspectiva colaborativa enfocada a la creación de hábitos saludables; así como, para profundizar en el conocimiento de la conducta motriz, y para asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo expresivo, deportivo y saludable. Sin olvidar, el respeto y disfrute del medio ambiente a través de las actividades físicas en la naturaleza.

Sus contenidos básicos eran: Las materias troncales comunes al título de maestro como las Bases psicopedagógicas de la educación especial, Didáctica general, Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Organización del centro Escolar, Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar, Sociología de la educación y Teorías e instituciones contemporáneas de educación; las materias troncales específicas de esta especialidad: Aprendizaje y desarrollo Motor, Bases biológicas y fisiológicas del movimiento, Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística y su didáctica, Educación Física y su didáctica, Idioma extranjero y su didáctica, Matemáticas y su didáctica, Prácticum y Teoría y práctica del acondicionamiento físico; materias obligatorias exclusivas de EF: Actividades físicas organizadas y su didáctica I y II, Expresión Corporal y su didáctica, Didáctica de las actividades físicas en la naturaleza y EF en alumnado con necesidades educativas especiales; y cuatro optativas: Historia de la EF y el deporte: Sistemas y tendencias actuales, EF deportiva y la salud, Actividades físicas en el medio acuático y Psicomotricidad.

En la figura 2.3 se exponen las materias específicas que conformaban el perfil del Especialistas en EF.

PRIMERO (EXTINGUIDO)				
CURSO	NOMBRE	CRÉDITOS (T+P)	CARÁCTER	TEMPORALIDAD
1º	Educación Física y su Didáctica I	9 (5+4)	Troncal	Anual
1º	Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento	6 (4+2)	Troncal	2º Cuatrimestre
SEGUNDO (EXTINGUIDO)				
CURSO	NOMBRE	CRÉDITOS (T+P)	CARÁCTER	TEMPORALIDAD
2º	Educación Física y su Didáctica II	9 (5+4)	Troncal	Anual
2º	Aprendizaje y Desarrollo Motor	6 (4+2)	Troncal	1º Cuatrimestre
2º	Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico	6 (4+2)	Troncal	2º Cuatrimestre
2º	Actividades Físicas Organizadas y su Didáctica I	9 (5+4)	Obligatoria	2º Cuatrimestre
TERCERO (Curso 2011/2012)				
CURSO	NOMBRE	CRÉDITOS (T+P)	CARÁCTER	TEMPORALIDAD
3º	Actividades Físicas Organizadas y su Didáctica II	9 (5+4)	Troncal	Anual
3º	Expresión Corporal y su Didáctica	6 (4+2)	Obligatoria	1º Cuatrimestre
3º	Didáctica de las Actividades Físicas en la Naturaleza	4,5 (3+1,5)	Obligatoria	2º Cuatrimestre
3º	E.F. en Alumnos con N.E.E.	6 (4+2)	Obligatoria	1º Cuatrimestre
3º	Prácticum II	18	Troncal	Anual
OPTATIVAS				
NOMBRE			CÓDIGO	CRÉDITOS (T+P)
Historia de la EF y el Deporte: Sistemas y Tendencias Actuales			B213	4.5 (3+1,5)
Educación Físico Deportiva y la Salud			B214	4.5 (3+1,5)
Actividades Físicas en el Medio Ambiente			B162	4.5 (3+1,5)
Psicomotricidad			B184	4.5 (3+1,5)

Figura 2.3: Materias específicas del perfil del especialista en EF en Córdoba

La pérdida de la especialidad en EF “contrasta con la opinión positiva de padres y egresados, como pone de manifiesto la encuesta elaborada al respecto que integra el Libro Blanco de los nuevos títulos” (Contreras, 2010: 297) y los magníficos resultados de la Comisión de Evaluación Externa e Interna a la especialidad de EF de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (1998-1999).

La LOE recupera del pasado la figura del maestro generalista, preparado para impartir cualquier materia y la trae al presente, pero la realidad social actual es muy distinta (Serrano, 2005b). El retorno al profesor generalista afecta no solo al nivel de competencias explícitas del profesorado, sino también afecta al alumnado y su aprendizaje. Por ejemplo, el profesorado con falta de confianza en sus competencias para enseñar EC no proporciona al alumnado el mismo número y calidad de experiencias educativas e incluso no llega a dar dicho contenido (Vaquero, 2003).

La Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) recoge en su Libro Blanco en relación a los títulos de grado de magisterio en Europa lo siguiente: “se puede afirmar que la tendencia mayoritaria (en Europa) es la de una formación de carácter generalista en la etapa y especialista en una o dos asignaturas” (ANECA, 2005, 34).

Según Serrano (2005b), lo lógico hubiera sido ampliar las especialidades (Lengua, Ciencias...) manteniendo un tronco común que capacitara para ejercer la tutoría, ya que en la realidad educativa, en España y en Europa, un curso de Primaria es cubierto por unos cuantos maestros y maestras asumiendo diferentes roles. Este mismo autor amplía que “La especializa-

ción de los profesionales, incluidos los de educación, es algo consustancial al avance de la ciencia y la técnica” (2005b: 181), y debería ir de la mano de la sensibilización.

Estamos de acuerdo con Serrano (2005b) en que es incoherente con el discurso europeo que un título único y generalista para la enseñanza Primaria incluya además la propuesta de que los graduados adquieran plenas competencias como especialistas (ANECA, 2004). Así mismo, pensar que un mínimo de 30 ECTS de carácter optativo son suficientes para afrontar la especialidad de EF de los niños y niñas de seis a doce años es una entelequia.

Según la ANECA los maestros y maestras necesitan una base cultural fuerte en la que apoyar las distintas especializaciones (ANECA, 2004), lo que ha incrementado el peso de las comunes a costa de las especialidades, manifestando prejuicios como la consideración de que las especialidades no contribuyen a la cultura, sino que dependen de ella (Serrano, 2005b). No se puede pedir a los maestros y maestras que sepan de todas las materias del currículum porque esto afecta a su nivel de competencia para atender dichas materias, implementarlas, formarse permanentemente en las mismas, buscar conexiones extracurriculares... La especialización en Educación Primaria persigue que tengamos un profesorado más competentes, para compartir una buena enseñanza y establecer garantías de cumplimiento del currículum.

Serrano (2005b: 181), basándose en Duck, 1990 Barry, 1992 Bennett y Carré, 1993 y Byo, 2000, afirma que los maestros y maestras que “se sienten competentes tienen mayor autoconfianza, mejores actitudes hacia

la enseñanza, se sienten más responsables y capaces de llevar a la práctica todas las áreas del currículum y en su conjunto son más felices y están autorrealizados en su difícil tarea de enseñar”. Es decir, si se mejora la competencia del profesorado en un área de contenido, mejora la enseñanza y la calidad de vida en el trabajo del profesorado y los resultados en el alumnado.

Oportunidades

En la actualidad la EF vive sus mejores momentos en cuanto a su integración en el marco curricular y a su propia evolución como ámbito de conocimiento (Lleixá, 2004 y Hernández, 2005). Por tanto, hemos de agudizar el ingenio y encontrar respuestas creativas a estos momentos de crisis de créditos, aprovechando la oportunidad que nos ofrece la Mención.

La LOE en su artículo 93 conforma la profesión de Maestro o Maestra de Educación Primaria en un título oficial de Grado, pasando de tres (Diplomatura anterior) a cuatro años la formación del profesorado. El Estado es el responsable de establecer las directrices básicas que garanticen cierta uniformidad de los títulos en el territorio nacional, pero corresponde a las Universidades la concreción de los mismos, estas determinan desde el espacio curricular en la troncalidad, pasando por el prácticum y el trabajo de fin de grado, hasta el establecimiento de Menciones cualificadoras²⁹; de los 240 créditos que conforman la totalidad del proceso formativo las Menciones pueden obtener de 30 a 60 créditos. Es decir, se configura un profesorado de Educación Primaria generalista, con una especialización, o no, propia y autónoma de cada Universidad.

Por lo tanto, el itinerario o Mención de EF existirá en aquellas Universidades en las que el colectivo profesional de referencia de la especialidad tenga un mínimo de capacidad real para tomar decisiones frente a las áreas más tradicionales y dominantes, lo que se da en pocos centros, quedando reducida en la mayoría de las Facultades a 30 créditos el itinerario, más 12 de Prácticum (Romero, 2007). Igualmente, se tendrán que llegar a acuerdos en la distribución de los 30 créditos optativos para la Mención en EF entre diversas materias fundamentales, para las cuales la Especialidad disponía de 120 créditos. Nos pre-ocupa cómo va a quedar la EC en el currículum de formación del profesorado, ya que sabemos que los especialistas en EC somos minoría y que dicho contenido tenía ya en la especialidad poca representación en la Formación Inicial y en algunos casos ninguna (Villada, 2006).

Para optar por la calidad en el diseño de los títulos, se necesitaría contar con los 60 créditos de Mención, en el contexto del perfil profesional de EF, más prácticum (Hernández, 2005) y se deberían añadir los 6 créditos del trabajo de fin de grado (en Suecia la EF en Primaria goza de 90 créditos de formación). La EF requiere una formación especializada por las singularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje que conlleva, ámbito complejo, que precisa de un tiempo y un espacio que requiere un elevado número de créditos de formación, entre otras cuestiones por su variedad técnica y contenidos diversos (teórico-prácticos y práctico-teóricos).

El EEES responde no solo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías

(29) Ámbitos materiales de cierta especialización.

docentes. Para muchos profesionales del colectivo de EF este cambio no es novedoso (Hernández, 2005), porque centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende a lo largo de la vida. La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación del alumnado en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro. Por ejemplo: “los profesores realizan adecuadas planificaciones aunque fallan en su implementación en la práctica” (García, 1997a: 171).

En los nuevos escenarios docentes se contempla la revalorización de la función docente del profesorado universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa, al menos teóricamente. La realidad del profesorado comprometido, profesional y éticamente, que aboga por el trabajo colaborativo, las metodologías participativas, la creación de proyectos con el alumnado..., convive con el estrés, dado que la filosofía de la convergencia en la educación universitaria se ha implantado “a la española” en cuanto a recursos (servicios informáticos, audiovisuales... que funcionan como empresas previo pago), elevado número de créditos docentes (incompatible para el desarrollo de los ámbitos de gestión, investigación y docencia de calidad), nivel del alumnado de ingreso (los exámenes de ingreso a la Universidad fuera de nuestras fronteras, en Europa, es de unas exigencias pertinentes para quien va a desarrollar una carrera universitaria)...

Por otro lado, estamos disfrutando del intercambio de conocimientos entre el alumnado y profesorado europeo, gracias a la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación que eliminan barreras geográficas y a la creciente movilidad de profesorado, investigadores y alumnado universitario. Esto fomenta el acercamiento cultural y académico, así como posibilita ventajas laborales y profesionales al alumnado.

A este respecto, los estados miembros de la Unión Europea se han impuesto el reto de constituirse en centro de referencia mundial para la educación superior. Para ello, como establece la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) en su exposición de motivos, “estos nuevos escenarios y desafíos requieren nuevas formas de abordarlos y el sistema universitario español está en su mejor momento histórico para responder a un reto de enorme trascendencia: articular la sociedad del conocimiento en nuestro país” (2001: 49401).

El presente educativo requiere respuestas innovadoras a las nuevas demandas sociales, culturales, económicas, políticas e institucionales. La globalización-homogeneización, la sociedad del conocimiento, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la interculturalidad, la crisis económica y una sociedad “líquida”, entre otros aspectos, exigen la formación de profesionales en general, y de la EF en particular, que den soluciones efectivas y afectivas en los nuevos escenarios sociales.

La Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba, encargada de impartir esta enseñanza, es consciente de la importancia de la innovación y la investigación educativa en el diseño de la titulación de EF.

En este curso, 2010/2011, ha comenzado el Grado de Primaria, conforme a los títulos adaptados al EEES, en las distintas Facultades relacionadas con la Formación del Profesorado. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba se ha creado el Grado en Infantil y Primaria, este último ofrece cuatro Menciones: Educación Física, lengua Extranjera, Música y Educación Especial. La fecha de 2010 es un comienzo, no es una meta, a partir de aquí hay que ir construyendo una mejor enseñanza para atender y responder a las nuevas demandas de la sociedad, e incluso deberíamos pensar-soñar con poder adelantarnos a ellas, o por lo menos intuir las.

En Córdoba, hemos aprovechado la oportunidad y hemos conseguido la Mención en EF. En principio, contamos para el desarrollo de dicha Mención con 4 asignaturas de 6 créditos en el último curso, cuarto. Dada la escasez de créditos de la que partimos, hemos realizado una reflexión serena y profunda acerca de qué contenidos son relevantes, por qué y cómo los vamos a desarrollar, desde la perspectiva cultural-social-educativa. Sin olvidar que tan importante es lo que enseñamos que se enseña y se aprende como el cómo se enseña y se aprende (Pascual, 2007). Por tanto, hemos elegido experiencias que contribuyan a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Mayor, 1999), dándole prioridad a los contenidos fundamentales en sinergia con los instrumentales. Siempre vamos a tener poco tiempo, luego es muy importante preguntarse cómo utilizarlo y también cómo colaborar con el resto del profesorado de la Facultad para optimizar el tiempo, para que sea una experiencia única y educativa a través de proyectos compartidos (Montávez, González y Olivares, 2009).

Según Pascual (2007), la EF debe cubrir todas aquellas carencias educativas esenciales que nuestra disciplina nos permita, que se derivan del hecho de procurar herramientas que permitan vivir la vida con la mayor dignidad y plenitud posibles. Para García (2007), hay tres cuestiones fundamentales que la sociedad está demandando y a las que la EF debería dar respuestas innovadoras: la formación en valores, el desarrollo de la salud y de estilos de vida saludables y hábitos de práctica de actividad deportiva. Para ello, las materias de la Mención, así como la común en EF, han de centrarse en tres áreas de contenido específico en las que el futuro profesorado debería incrementar su formación: Juegos y Deportes, Condición Física y salud y Expresión Corporal, a través de temas paralelos como habilidades para la resolución de conflictos, dinámicas de grupo, la gestión de las emociones, la cooperación, el respeto a las reglas, la responsabilidad..., así como fundamentarse teórica y prácticamente en la didáctica específica, el desarrollo y aprendizaje motor, los fundamentos fisiológicos...

En relación al tema que nos ocupa, la EC, García (2007: 261) expone lo siguiente: “En mi opinión, la Expresión Corporal tiene posibilidades más que suficientes de salir de la situación de discriminación que sufre respecto a otros contenidos”. La EC tiene mucho que aportar en el desarrollo de la salud holística (Stokoe, 1990; Montávez y Zea, 2004 y 2009), desde diversas perspectivas como la danza, las técnicas corporales... Además, es una actividad física muy motivante. Por otro lado, la imagen corporal es un aspecto que se presta a ser tratado desde esta área, y que puede prevenir la anorexia y la bulimia (García, 2007). La EC nos ofrece una buena oportunidad para el desarrollo per-

GRADO DE PRIMARIA MENCIÓN EF.UCO				
TERCERO (A implantar en el curso 2012/2013)				
CURSO	NOMBRE	ECTS	CARÁCTER	TEMPORALIDAD
3º	Didáctica de la Educación Física	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
CUARTO (A implantar en el curso 2013/2014)				
CURSO	NOMBRE	CRÉDITOS (T+P)	CARÁCTER	TEMPORALIDAD
4º	Prácticum III	18	Obligatoria	Anual
4º	Trabajo de Fin de Grado	6	Obligatoria	Anual
4º	Mención 1: Fundamentos teóricos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas	6	Optativa	1º Cuatrimestre
4º	Mención 2: Fundamentos de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico	6	Optativa	1º Cuatrimestre
4º	Mención 3: Actividades Físicas Creativas y Comunicativas	6	Optativa	2º Cuatrimestre
4º	Mención 4: Educación Física y Salud	6	Optativa	2º Cuatrimestre
Total Créditos ECTS = 54				

Figura 2.4: Créditos formativos específicos de EF. Grado Primaria Mención EF. UCO

sonal y los valores humanos, favorece la autoestima, crea situaciones de alegría y felicidad, potenciando la creatividad (Montávez y Zea, 1998).

En nuestra Facultad, el colectivo de EF ha seleccionado las asignaturas de la Mención en función de criterios explícitos, de representatividad, actualidad, relevancia y contextualización, que se relacionan con la epistemología de la EF. Hemos partido de un concepto de EF compartido, fundamental para saber a dónde nos dirigimos colaborativamente, sin olvidar que la finalidad de Primaria (MEC, 2006) es “proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”.

El mapa educativo de la Formación del Profesorado de EF en Primaria en la FCE (Facultad de Ciencias de la Educación) de la UCO (Universidad de Córdoba) cuenta con 60 créditos para asignaturas de Formación Básica, 100 créditos para asignaturas Obligatorias, 30 créditos para Optativas, 44 créditos para Prácticas Externas (Prácticum) y 6 créditos para el Trabajo de Fin de Grado, esto hace un total de 240 créditos. Las asignaturas elegidas para la Mención requieren de gran coordinación docente y atienden los desafíos y necesidades sociales expuestos, cuyos ejes giran en torno a aspectos holísticos de la formación (salud, valores...), dando una visión de conjunto más amplia al estudiante desde la perspectiva de la EF. En la figura 2.4 exponemos los créditos formativos específicos de EF.

Se ha determinado ya el espacio curricular de la EF en la troncalidad, estableciéndose cuatro asignaturas de 6 ECTS para la Mención, quedando el Prácticum y el trabajo de fin de grado para cerrar la formación específica en EF. En los acuerdos genéricos de la Facultad en torno al Grado de Primaria, se dice en el apartado Prácticas Externas³⁰: “en 4º curso el Prácticum se referirá a una de las menciones cualificadoras”.

El profesorado en activo concede gran importancia a las prácticas de enseñanza en EF en su Formación Inicial (García, 1997a) y por las características específicas de la asignatura en la realidad docente se debería otorgar los 18 ECTS de cuarto a la Mención en EF, así mismo el trabajo de fin de carrera tendría que tener en cuenta las preferencias e intereses del alumnado y sus intereses personales-profesionales.

A lo largo de la fundamentación teórica hemos podido comprobar la complejidad del contenido de EC y este es uno de los cinco que conforman la EF en Primaria, todos ellos fundamentales. Por tanto, para una mínima fundamentación del área en el contexto del perfil profesional de EF y una formación de cierta calidad, teórica acompañada de prácticas reflexivas, se necesitarían los 54 créditos e incluso ampliarla en el futuro.

Retos

En sinergia con el optimismo de Serrano (2005b) queremos pensar que los padres y madres querrán y exigirán especialistas en la escuela, recordemos el papel fundamental que jugaron, en los años 70 y 80, las APAS³¹ en la incorporación de la EF en la Escuela Pública. Muchas de estas asociaciones contrataban profesorado de EF que no pertenecía al Claustro, pues

la ley no amparaba estos contratos aunque tenían el beneplácito de la directiva. Estamos de acuerdo en que “la especialización es un valor constatado en el mercado laboral de la educación” (Fundación Banca, 2002 en Serrano, 2005b: 179), además, el libro Blanco expone que la EF es la segunda titulación de especialidad más demandada después de Infantil en toda España.

Los decretos reguladores de la estructura y de los títulos incorporan cierta flexibilidad, esta hemos de verla como una oportunidad para alcanzar cotas de competencia, eficiencia y calidad, así como colaboración, creatividad y sensibilidad para crear nuevas propuestas formativas. En línea con la filosofía de la LOU, la sociedad del conocimiento requiere innovaciones en las formas tradicionales de formación, producción y comunicación de la información. El bienestar de la ciudadanía, el dinamismo de la economía y la profundización en la participación democrática dependerán, en gran medida, de la forma en que las sociedades incorporen estos cambios y asuman las transformaciones sociales que conllevan.

En este contexto, la formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental, no solo como aprendizaje para la actividad profesional, sino como fundamento para el proceso de construcción de una ciudadanía europea. Al menos teóricamente, tenemos nuestras dudas en lo que respecta a la EF y a la formación artística, solo hay que ir a la presencia de las mismas en todos los niveles educativos de Primaria. Pese a todo, la institución universitaria tiene un papel decisivo en el desarrollo cultural, económico y social de los estados europeos y,

(30) Recuperado de: <http://www.uco.es/educación>

(31) Asociaciones de Padres y Madres. Hoy AMPAS.

ahora, debe desempeñar una función esencial en este nuevo escenario. Por tanto, nuestro reto será plantear propuestas formativas en concordancia con todo lo expuesto.

En definitiva, hemos de aprovechar la oportunidad que nos ofrece la Mención y enfocarnos en futuros retos, tomando como estímulo la pérdida de créditos para crear colaborativamente (profesorado de la Facultad, maestros y maestras en activo y alumnado) un Grado en EF, con un itinerario en EC, así como diseñar un Máster de calidad futuro, apoyándonos en nuestra capacidad de innovación, fortalezas profesionales y la flexibilidad de las enseñanzas universitarias, en armonización con las demandas y necesidades sociales en constante transformación, sin olvidarnos de la esencia educativa-ética que caracteriza nuestra formación.

1.3.3. El perfil profesional del maestro o maestra de Educación Física. Aportaciones de la Expresión Corporal.

“Poseer una competencia significa que no solo se poseen los recursos que la componen, sino que también se es capaz de movilizar adecuadamente tales recursos y orquestarlos, en un momento apropiado y en una situación compleja” (Le Boterf, 1994 y 1997 en Simona y Hersh, 2006: 76).

Históricamente, la formación universitaria ha valorado lo conceptual en detrimento de lo corporal, lo emocional y lo social (Suarez, 2005). En la actualidad hay un cambio positivo hacia la educación holística del estudiante universitario (Simona y Hersh, 2006), aunque se desatienden, temporal y curricularmente, desafíos

sociales y necesidades vitales fundamentales como la educación corporal. Esta sigue siendo un contenido de segundo orden en las leyes educativas, solo hay que ir a las competencias del currículum de Educación Primaria en donde no aparece ninguna explícita a la esfera motriz (Real Decreto 1513/2006), esencia de la EF (Ruiz, 2010), así como al horario anual de EF en dicha etapa, reducido con la nueva ley (LOE)³².

La sociedad del conocimiento y del bienestar necesitan que la Universidad se convierta en un espacio de encuentro, físico, científico e intelectual, donde el profesorado, el alumnado y la ciudadanía avancen colectivamente en el conocimiento-investigación, en la creatividad-innovación y en la competencia-calidad de vida de las personas (Suárez, 2005). Una Universidad de y al servicio de la ciudadanía, plena de competencias personales, y no al servicio de la sociedad de títulos y atribuciones.

Cuando hablamos de competencia el concepto de esta integra las nociones de saber, saber hacer, saber estar y saber ser, ya que cuando una individuo da respuesta a las diversas situaciones y tareas que se le plantean profesionalmente lo hace de una manera holística en función de sus conocimientos y capacitación técnica así como de sus cualidades personales y actitudes sociales. De ahí que podamos entender por competencia el conjunto de capacidades y saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que la persona pone en juego para abordar las responsabilidades y exigencias que le plantea el mundo laboral. Educar en competencias es educar en conocimientos, pero implica rediseñar los contenidos orientándolos hacia una formación de las personas en sentido holístico,

estableciendo las bases y la profundización disciplinar suficientes para garantizarles tanto un desarrollo personal e intelectual como una empleabilidad en sintonía con las demandas del mercado laboral y de la sociedad del bienestar.

Entendemos la competencia como la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con éxito situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado. Estos atributos personales son dinámicos (Sánchez, *et al.*, 2007). Este término “hace referencia a conceptos como aptitudes y rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos, valores e interpretación de los contextos de acción” (Romero, 2007: 212). El Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) representa el modelo en el que tienen que formarse los maestros y maestras de EF. Distingue entre competencias específicas o colgadas a áreas de conocimiento concretas y competencias genéricas, es decir, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación.

Dentro de las competencias genéricas nos encontramos con (González y Wagenaar, 2003):

- **Competencias Instrumentales.** Son aquellas que tienen una función mediadora para enfrentarse a tareas y desarrollar aprendizajes. pueden ser cognitivas, metodológicas, lingüísticas y tecnológicas.
- **Competencias Interpersonales.** Hacen referencia a capacidades individuales y destrezas sociales relacionadas con procesos de interacción social y cooperación. Entre ellas destacan: la capacidad crítica y autocrítica, las habilidades interpersonales,

capacidad de trabajar en equipo interdisciplinar y capacidad para comunicarse con los demás.

- **Competencias Sistémicas.** Aquellas que permiten interpretar la realidad de forma compleja e interrelacionada, y no solo como un conjunto de hechos aislados. Implican una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento para relacionar y agrupar las partes de un todo. Las principales que debemos tener presentes son: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas y habilidad para trabajar de forma autónoma.

La formación del estudiante en competencias se produce con la integración de actuaciones que atienden tanto a lo específico como a lo genérico. Pero son las situaciones las que demandan el despliegue de determinadas competencias, por ello, deben tomarse las actuaciones profesionales como punto de partida, desarrollando la formación del estudiante como un todo en el que tienen cabida conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Por todo lo comentado, se requiere de una actividad docente sistemática apoyada en métodos teórico-prácticos como la resolución de problemas, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, etc. Esta metodología invita a la participación del alumnado en actividades que lo implican en proyectos para desarrollar lo que está aprendiendo, cooperar con otros estudiantes, promover su responsabilidad social, participar en conferencias y en eventos culturales, etc. Es decir, cobran importancia las actividades no presenciales.

(33) Recuperado de: http://aneca.es/activin/activin_conver_llbb.asp.

En definitiva, este escenario educativo define la educación superior desde un punto de vista académico como una formación sólida y de excelencia.

1.3.3.1. Competencias profesionales-personales del docente de Educación Física. De profesores y profesoras a formadores y formadoras.

“Cuando nosotros ponemos la mirada en la educación, nosotros ponemos esa mirada <<poética>> en la persona, en sus valores, en el desarrollo y aprendizaje humano, en la vida, en la crítica social para transformar aquello en donde vivimos. No podemos seguir siendo <<reproductores de>> y conformarnos con <<jugar a>> (Trigo, 2001: 20).

La EF es fundamental en el desarrollo de la persona, ya que proporciona al alumnado “los medios adecuados para conseguir los beneficios que de ella se pueden obtener, como son: equilibrio psicofísico, desarrollo personal, disfrute del ocio, mejor salud, etc., así como el desarrollo de la autonomía personal frente a las manipulaciones y presiones que los nuevos mitos sociales imponen” (Vázquez, 2001: 8). Desde esta perspectiva, la EC en EF es primordial, tanto desde el punto de vista de sus objetivos, como de sus contenidos y sus métodos, ya que plantea nuevos e innovadores enfoques, desterrando la EF tradicional, y pone el acento en el desarrollo holístico del alumnado; por lo que se necesitan formadores de calidad en las escuelas.

La FI ha de desarrollar y potenciar una serie de capacidades fundamentales y necesarias para el desarrollo profesional y personal del futuro docente, por ello, a nivel universitario se han establecido unas competen-

cias transversales o básicas comunes a todos los futuros Grados, existiendo además para cada titulación un catálogo de competencias específicas recogidas por los Libros Blancos de la ANECA³³. Exponemos a continuación las competencias transversales, que como todo universitario ha de lograr el Maestro o Maestra del Grado de Primaria, enunciadas en González y Wangenaar, 2003 (Figura 2.5).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
<p>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis y síntesis 2. Capacidad de organización y planificación 3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna 4. Conocimiento de una lengua extranjera 5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio 6. Capacidad de gestión de la información 7. Resolución de problemas 8. Toma de decisiones
<p>COMPETENCIAS PERSONALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Trabajo en equipo 10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar 11. Trabajo en un contexto internacional 12. Habilidades en las relaciones interpersonales 13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad 14. Razonamiento crítico 15. Compromiso ético
<p>COMPETENCIAS SISTÉMICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 16. Aprendizaje autónomo 17. Adaptación a nuevas situaciones 18. Creatividad 19. Liderazgo 20. Conocimiento de otras culturas y costumbres 21. Iniciativa y espíritu emprendedor 22. Motivación por la calidad 23. Sensibilidad hacia temas medioambientales

Figura 2.5: Competencias transversales. González y Wangenaar, 2003

En esta línea, el Real Decreto 1393/2007, y posteriormente el Real Decreto 861/2010, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales garantizando como mínimo, en el caso del Grado, las siguientes competencias básicas:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Además de las competencias básicas, expuestas anteriormente, la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre establece catorce competencias generales para el ejercicio de la profesión de maestro o maestra en Educación Primaria, competencias que el alumnado debe alcanzar. Estas son (Figura 2.6):

COMPETENCIAS GENERALES DEL MAESTRO/MAESTRA DE EDUCACIÓN Primaria

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.
4. Promover la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
5. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
6. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
7. Conocer la organización de los colegios de educación Primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.
8. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
9. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
10. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
11. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
12. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
13. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
14. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación Primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Figura 2.6: Competencias generales del Maestro/Maestra de EP. Orden ECI/3857/2007.

**COMPETENCIAS DOCENTES ESPECÍFICAS.
MAESTRO/MAESTRA PERFIL EF**

CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)

1. Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tiene sobre la salud
2. Conocer el desarrollo psicomotor de 0 a 12 años y su intervención educativa
3. Conocer y dominar los fundamentos de la EC y la comunicación no verbal
4. Dominar la teoría y la didáctica específica de la EF, los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados
5. Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.
6. Conocer tipologías básicas de instalaciones y de material simbólico y funcional relacionados con la actividad física, y los fundamentos de su gestión
7. Conocer la imagen del cuerpo y el significado de las actividades físicas en su evolución histórico-cultural

COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)

8. Saber detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices, así como aplicar primeros auxilios
9. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza
10. Promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo
11. Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de la iniciación deportiva
12. Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural
13. Aplicar conocimientos básicos sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su aplicación a un contexto informativo actualizado a fin de conocer los avances de la EF y el Deporte
14. Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de Primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo comunicativas
15. Orientar y supervisar las actividades relacionadas con la actividad física, que se imparten en el centro en horario escolar y extraescolar

COMPETENCIAS ACADÉMICAS

16. Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos
17. Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico, y su relación con la salud, la higiene y la alimentación
18. Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales

Por último, las competencias específicas del Grado de Maestro o Maestra con Mención en EF, extraído del Libro Blanco (ANECA, 2008)³⁴, están representadas en la figura 2.7.

Hay que tener en cuenta que estamos en una sociedad determinada por “su gran diversidad y por los cambios sociales rápidos, o <crisis permanentes>. Estas sociedades exigen de los individuos y de los grupos una gran capacidad de adaptación y un abundante y variado bagaje de recursos para hacer frente a dichos cambios” (Vázquez, 2001: 1). Por tanto, el perfil del profesorado de EF en la FI ha de hacer converger competencias profesionales y personales, genéricas y específicas de EF, expuestas con anterioridad para navegar satisfactoriamente en este mar de incertidumbres.

En definitiva, estas capacidades intelectuales, así como la base de conocimientos, constituyen recursos mentales decisivos para el rendimiento competente del futuro profesorado. No obstante, “existe un amplio acuerdo en el sentido de que satisfacer una demanda o alcanzar un objetivo también exige la movilización de componentes sociales y de comportamiento, tales como la motivación, las emociones y los valores” (Simona y Hersh, 2006: 76). El conocimiento y los valores están interrelacionados, así como “el razonamiento y la emoción se hallan vitalmente conectados” (Gonczi, en Simona y Hersh, 2006: 76). La EF y en especial la EC colabora en la capacitación de estas competencias holísticas atendiendo a la gestión de las habilidades emocionales y sociales principalmente.

1.3.3.2. Las competencias holísticas del alumnado a través de la Expresión Corporal.

“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)

Si hay algo imprescindible en el Grado de Educación Primaria es la persona, el alumnado, el futuro o futura docente. La EC Fundamental (Montávez, 2001a y 2004), no solo instrumental, contribuye, por un lado, a la construcción del ser humano a través de los valores humanos mínimos de convivencia, que están en sinergia con este contenido; y por otro, a las competencias profesionales del futuro docente como guía y responsable educativo. Ambas intenciones se orientan a la construcción de una cultura más participativa, representativa y respetuosa de la dignidad humana en todas sus esferas de intervención, “una cultura de la democracia, la cual debe ser vista como un estilo de vida que contribuya al desarrollo integral del alumno o alumna desde el proceso educativo” (Riera, Sansevero y Lúquez, 2008: 10), una cultura de la autonomía y la sensibilidad, cuyo eje gire en torno a la solidaridad y el compartir. Sensibilidad entendida como “la capacidad de entender señales que no son verbales, ni verbalizables. (...) , aquello que es demasiado sutil para ser digitalizado. Ha sido siempre el factor primario de la empatía: la comprensión entre los seres humanos” (Berardi, en Fernández 2011: 12).

La educación en valores humanos, la valía de la creatividad como potencial para afrontar las incertidumbres vitales, la capacidad de comprensión para que la comunicación se abra al diálogo y la urgencia de una actitud ética son conocimientos trascendentales para la formación personal y social de todo el alumnado

(34) Recuperado de: [http://www.aneca.es/activin_conver_LLBB.asp\(06/06/2008\)](http://www.aneca.es/activin_conver_LLBB.asp(06/06/2008))

(35) Montávez (2001a y 2004)

(36) Montávez y Zea
(2004 y 2009)

universitario, máxime cuando su destino es ser Maestro o Maestra. Atendiendo a las consideraciones expuestas, nos inspiraremos creativamente en Simona y Hersh (2006) para elaborar un modelo de competencias holístico y dinámico, acorde con nuestra filosofía (Expresión Corporal Fundamental)³⁵ y metodología (Recreación Expresiva)³⁶, en la medida que armoniza demandas complejas, requisitos psicosociales y el contexto en un sistema complicado y cambiante. En EC las competencias no existen independientemente de la acción y del contexto, hemos de crear un traje a medida para cada momento educativo expresivo único, por ello, la creatividad es fundamental.

Las competencias holísticas necesitan, por un lado, de unos requisitos específicos e implícitos en toda competencia en la acción para responder a la complejidad exigida por la educación actual, y por otro, una propuesta de competencias clave en sinergia con dichos requisitos. Ambas constituyen las competencias holísticas del alumnado, y en ambas incide la EC. Según Simona y Hersh (2006) entre estas capacidades están: la práctica reflexiva, la autonomía, asumir responsabilidades, afrontar la diversidad, navegar en el espacio social y la reflexividad.

Las competencias claves no son específicas de ningún ámbito, son transversales, se aplican a múltiples esferas de la vida y son importantes para todos los individuos. Las competencias clave parten de la base del respeto a los valores y derechos humanos, son “la combinación de habilidades cognitivas interrelacionadas, actitudes, motivaciones y emociones, así como de otros componentes sociales” (Simona y Hersh, 2006: 84). Para responder eficiente y humanamente a

la demanda y la acción educativa proponemos articular, a partir de Vázquez (2001), Montávez y Zea (2004 y 2009) y Simona (2006), en cuatro las competencias clave: comunicarnos comprensivamente en grupos heterogéneos, actuar con autonomía y creatividad, utilizar herramientas interactivamente y educar y disfrutar del Bien-Estar Corporal. Estas competencias capacitan al alumnado para un papel participativo y responsable en el ámbito educativo y personal, así como se integran en un marco normativo en el que la democracia y el respeto por los derechos humanos se consideran valores esenciales.

a. Competencia para comunicarnos comprensivamente en grupos heterogéneos

“Vivimos insertos en una red de estrechas relaciones en la que cooperamos, competimos y compartimos” (Canto-Sperber y Dupuy, en Simona, 2006: 110).

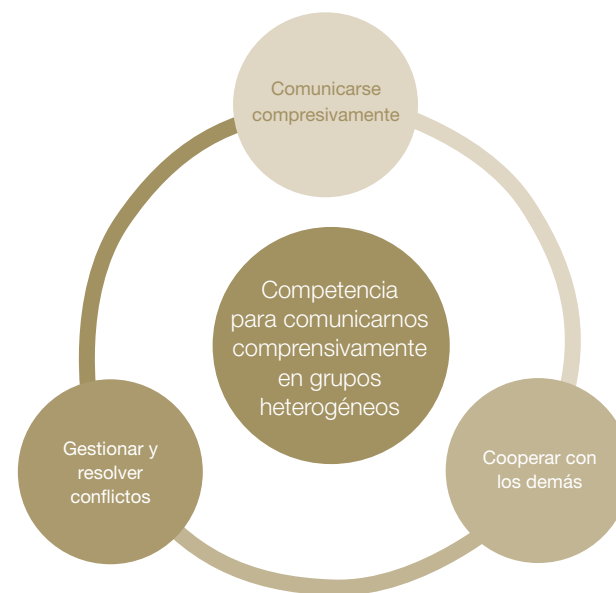


Figura 2.8: Competencias para comunicarnos comprensivamente en grupos heterogéneos

A través de la socialización y el desarrollo de los lazos interpersonales, los individuos se vinculan con el grupo, con la sociedad. En la actual incertidumbre individual y social, el fortalecimiento de la cohesión social y el desarrollo de un sentido de la conciencia y de la responsabilidad social se presentan como objetivos esenciales (Simona, 2006). Las redes de aprendizaje, las asociaciones, la solidaridad y la cooperación en un mundo plural en cuanto a culturas, intereses y valores genera la necesidad de que las personas aprendamos a participar en grupos heterogéneos y logremos resolver las diferencias. Estas competencias sociales se necesitan para que aprendamos a con-vivir y trabajar con los demás. Las siguientes habilidades son relevantes para comunicarnos con los demás reflexiva y responsablemente (Figura 2.8):

- Comunicarse comprensivamente. Esta competencia permite al alumnado iniciar y gestionar las relaciones personales con los compañeros y compañeras de clase y con el profesorado, así como lo prepara para comunicarse en un futuro con su alumnado, los padres, etc. Parte del respeto a los valores, cultura e ideas de las demás personas con objeto de crear un ambiente amable y comprensivo. Esto está en sinergia con la habilidad para encontrarse abiertamente con otras culturas y respeto hacia estas. Esta habilidad requiere de la empatía y la inteligencia emocional.
- Cooperar con los demás. Un maestro o maestra, por sí mismo, no puede satisfacer las demandas y objetivos de la educación. Para eso requiere que aquellos que comparten los mismos intereses, ideales o pasiones, unan sus fuerzas en proyectos colectivos, grupos de trabajo o procesos creativos

grupales. Se necesita, por tanto, de la habilidad para cooperar con otros y así alcanzar propósitos comunes. Los elementos más destacados de esta competencia son: presentar las propias ideas y escuchar las de los demás, enfocar los temas desde diferentes puntos de vista y comprender las propias responsabilidades y las de los demás. Esto supone crear acuerdos y tomar decisiones que permitan incluir diversos matices de opinión gracias al comportamiento cooperativo, la comprensión de la dinámica del debate y el establecimiento de compromisos.

- Gestionar y resolver conflictos. El conflicto forma parte de la realidad social y educativa, es parte inherente de las relaciones humanas. La clave para resolver el conflicto constructivamente consiste en reconocerlo como un proceso que hay que abordar con una actitud sensible, justa y eficiente. Esta competencia supone que el alumnado considere las necesidades e intereses de los demás y opte porque todas las partes implicadas en un conflicto se beneficien. Para solucionar los problemas se necesita analizar los temas en juego, los orígenes del conflicto, reconocer las diferentes posturas posibles, identificar las áreas de acuerdo y desacuerdo, mirar el problema desde otras perspectivas y priorizar los objetivos.

La EC ayuda al desarrollo de las competencias cívicas proporcionando un clima abierto y de confianza en los espacios educativos, favoreciendo la confianza del alumnado en su propia habilidad para participar con acierto en las decisiones que influyen en el ámbito escolar, ayudando a que este alcance un nivel superior de complejidad mental necesario para satisfacer las

exigencias de la escuela moderna y facilitando experiencias y oportunidades educativas para su aprendizaje y desarrollo.

Esta competencia, comunicarnos comprensivamente en grupos socialmente heterogéneos, está implícita en la dimensión comunicativa de la Expresión Corporal (Ortiz, 2002; Learreta, Sierra y Ruano, 2005 y Coterón et .al, 2008). Es por ello que los procesos creativos cooperativos y la elaboración de proyectos comunes son un referente en las estrategias expresivas (Montávez y Ortiz, 2008; Sánchez, 2008a y Pérez-Roux, 2008a). Por tanto, la EC es una elección acertada para el desarrollo de esta competencia clave. Por otro lado, la EC a través de sus estrategias, propuestas y proyectos creativos colectivos facilita y potencia los valores mínimos de convivencia, entre ellos la cooperación, el respeto y la responsabilidad (Montávez y Zea, 1998 y 2009).

b. Competencia para actuar con autonomía y creatividad

“Tengo la impresión de que el concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana están cada vez más cerca el uno del otro y quizás resulten ser lo mismo” (Maslow, 1983).

La educación necesita de maestros o maestras reflexivos y responsables, con autonomía y creatividad. La autonomía es un medio de afirmación personal en los grupos que permite la cooperación equitativa. Según Simona (2006), actuar con autonomía no es a actuar a solas, significa que las personas estén capacitadas para navegar en el espacio social y para gestionar sus vidas de forma significativa y responsable; participar

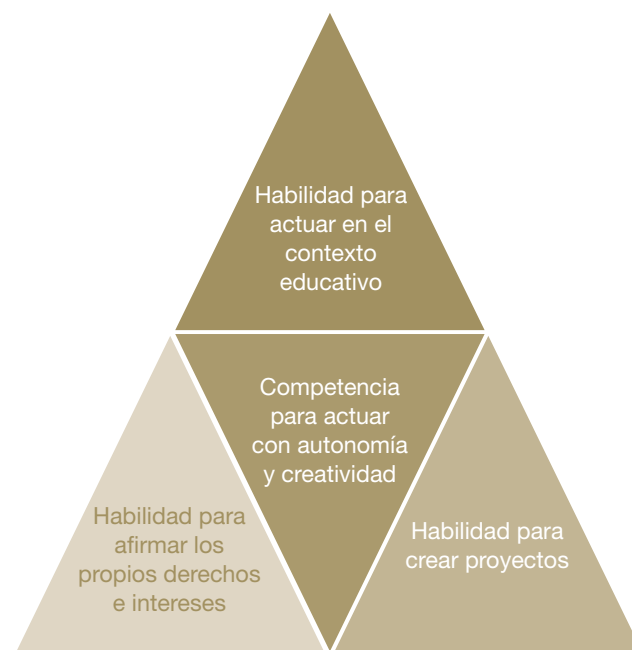


Figura 2.9: Competencias para actuar con autonomía y creatividad

con efectividad y sensibilidad en el desarrollo de la sociedad, a través de las instituciones educativas; y proceder creativa y acertadamente en distintas esferas de la vida. Esta competencia incorpora dos ideas interrelacionadas: desarrollar una identidad personal y ejercer una autonomía relativa en el sentido de decidir, elegir y jugar un papel activo-reflexivo-responsable-creativo en el contexto educativo. Dentro de esta competencia proponemos las siguientes habilidades (Figura 2.9):

- Habilidad para actuar en el contexto educativo. Para Simona (2006), implica comprender y considerar el contexto legislativo, socioeconómico e histórico de la educación. El alumnado tiene que mirar más allá de su situación inmediata para con-

siderar los efectos indirectos y a largo plazo de sus acciones, del mismo modo que debe mirar más allá de sus intereses para considerar los de los demás. Eso ayuda a que el futuro docente actúe coherentemente en un contexto y de una forma justa y responsable, aunque exija un esfuerzo y no vea resultado inmediato.

Esta habilidad incluye: comprender las estructuras, la cultura, las prácticas y las reglas y expectativas formales e informales del sistema educativo, determinar los roles que uno juega dentro del sistema educativo y los que juegan los demás, imaginar distintas líneas de acción junto con sus consecuencias y evaluar las diversas posibilidades con respecto a las normas y objetivos compartidos y predecir los cambios, en la medida de nuestra capacidad creativa, para readaptar los planes de acción.

- Habilidad para crear proyectos. Toda persona tiene responsabilidades, objetivos y sueños. Por ello, el alumnado no solo necesita construir proyectos, sino que estos tienen que ser coherentes con sus planes vitales y profesionales. La habilidad para crear proyectos “asume una orientación dirigida hacia el futuro, lo que implica optimismo potencial” (Simona, 2006: 117). En definitiva, se requiere habilidad para abordar nuevas tareas; aprendizaje autónomo; competencias estratégicas (planificar, elaboración,...); y creatividad, entusiasmo y compromiso con nuestros sueños y objetivos.
- Habilidad para afirmar los propios derechos e intereses. Para satisfacer las necesidades y responsabilidades educativas, uno ha de defender los propios intereses, derechos y necesidades. El de-

sarrollo de esta competencia capacita al alumnado para afirmar sus derechos, personales y colectivos, y asegurarle una existencia digna. El alumnado se presenta a sí mismo como una persona capaz, con la que contar y que asume su responsabilidad como miembro del colectivo educativo. Lo que exige de la persona una actitud afirmativa, que como futuro Maestro o Maestra es fundamental.

Todas estas habilidades se pueden trabajar-disfrutar desde la EC ya que esta “mejora la espontaneidad y creatividad, influyendo positivamente en la autonomía y confianza” (Cañizares y Carbonero, 2009: 61). Estos mismos autores 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, creativas y no directivas (Delgado, 1991; Castañer y Camerino, 1992; García, 1997a; Mateo, 2008a y Villada, 2006). Por otro lado, 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 (Learreta, Sierra y Ruano, 2009).

c. Competencia para utilizar herramientas interactivamente.

“La mayoría de los medios, que se originaron como formas de comunicación, se han convertido en métodos de control de la conducta y el pensamiento. Y para recuperar de nuevo su interactividad, debemos definir

qué es lo que queremos comunicar. Este proceso es complejo y requiere una reflexión real y una paciente determinación” (Rushkoff, 2002)



(37) PISA. Programa para la Valoración Internacional del Estudiante.

Figura 2.10: Competencias para utilizar herramientas interactivamente

Las demandas sociales y profesionales de la sociedad moderna y de la actual educación, exigen el dominio de herramientas socioculturales tales como el lenguaje, la información y el conocimiento, así como el de instrumentos físicos como diversos aparatos y ordenadores. En la actualidad docente ya no es suficiente con poseer las habilidades técnicas para usar una herramienta, es necesario su utilización interactivamente, lo cual presupone familiaridad con estos recursos y una comprensión de cómo cambian estos la forma de interactuar con el mundo, y cómo se los puede utilizar

para lograr objetivos más amplios. En esta línea Cue-llar y Delgado (2010: 75), en su estudio con profesora-do universitario de EF, exponen:

“La necesidad urgente que existe en recibir una formación adecuada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, no solo para desarrollar su capacitación técnica sino, y lo que es más importante, para abordar con detenimiento una capacitación pedagógica que asegure la verdadera integración de estos medios en el currículo universitario de la Educación Física”.

Basándonos en Simona (2006) exponemos las habilidades más importantes en esta competencia (figura 2.10):

- **Habilidad para usar interactivamente el lenguaje.** Es una herramienta esencial en educación para participar de forma acertada en diálogos personales, sociales y profesionales. Según el Programa PISA³⁷ (en Simona, 2006: 120): “El alfabetismo de lectura consiste en comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potencial y participar en la sociedad”. Las matemáticas abarcan la activación de una serie de comportamientos y procesos que capacitan para “hacer juicios bien fundamentados sobre el papel que juegan estas, según las necesidades para la vida privada actual y futura de un individuo, así como para su vida profesional”; el alfabetismo de la escritura o del habla conlleva la utilización correcta del lenguaje para alcanzar un objetivo dado; y el dominio de los idiomas es una exigencia de la vida moderna.

- Habilidad para utilizar interactivamente el conocimiento y la información. El alumnado no solo debe tener acceso al conocimiento y la información, sino que también necesita usarla de una manera efectiva, reflexiva y responsable. En el futuro maestro o maestra, es fundamental potenciar su habilidad para encontrar información y conocimiento de forma independiente y hallarle sentido, para ello, han de saber organizar el conocimiento, respetar los hechos, argumentar de forma sana, así como adquirir y retener ideas. La competencia de la información es necesaria como base para comprender opciones, formarse opiniones, tomar decisiones y promover acciones informadas y responsables, presupone una reflexión crítica (Simona, 2006).
- Habilidad para utilizar interactivamente la tecnología. Los avances en el campo de la tecnología, especialmente en la información y comunicación, plantean nuevas exigencias personales y profesionales, al tiempo que presentan nuevas oportunidades para satisfacer con mayor efectividad las demandas educativas propias y de futuro, con formatos nuevos y diferentes. Para ello, el alumnado y profesorado ha de tener una actitud abierta al aprendizaje continuo y adaptar las habilidades tecnológicas a las nuevas situaciones, transformando la forma de trabajo y el acceso a la información y comunicación con los demás. Así pues, más importante que la eficiencia técnica es lograr una competencia general de diferentes tecnologías y tener la habilidad para imaginar su potencial, para ello, la flexibilidad mental y la creatividad son buenas compañeras.

La EC colabora en 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. A modo de ejemplo, el imaginario colectivo se expresa en el deporte para niños y la EC y danza para niñas, valorándose 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 al movimiento, potenciando la sensibilidad, el ritmo y la expresividad, mediante propuestas que motiven a todo el alumnado y la posterior reflexión sobre las mismas.

La EC trabaja con las nuevas tecnologías (Moreno, Tamayo y Vázquez, 2004), 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.

Por otro lado, “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, enriquece la comunicación verbal (Ortiz, 2002).

Por último, la EC aporta vivencias que favorecen el conocimiento y dominio del espacio, líneas, formas, distancias, tiempo..., elementos relacionados con las matemáticas. En concreto, en la Expresión Corporal el espacio (toma de conciencia espacial, figuras co-reográficas, niveles espaciales, ...) y el tiempo (tempo, pulso, ritmos...) son algunos de sus elementos fundamentales (Rueda, 2004).

d. Competencias motrices para educar y disfrutar del bien-estar corporal

“El cuerpo propio es el punto de partida de la Educación Física en cuanto que centra la intervención pedagógica en las propias vivencias corporales, pero también es el punto de llegada por cuanto la educación es fundamentalmente una apropiación, en este caso una apropiación de mi cuerpo” (Vázquez, 2001: 11).

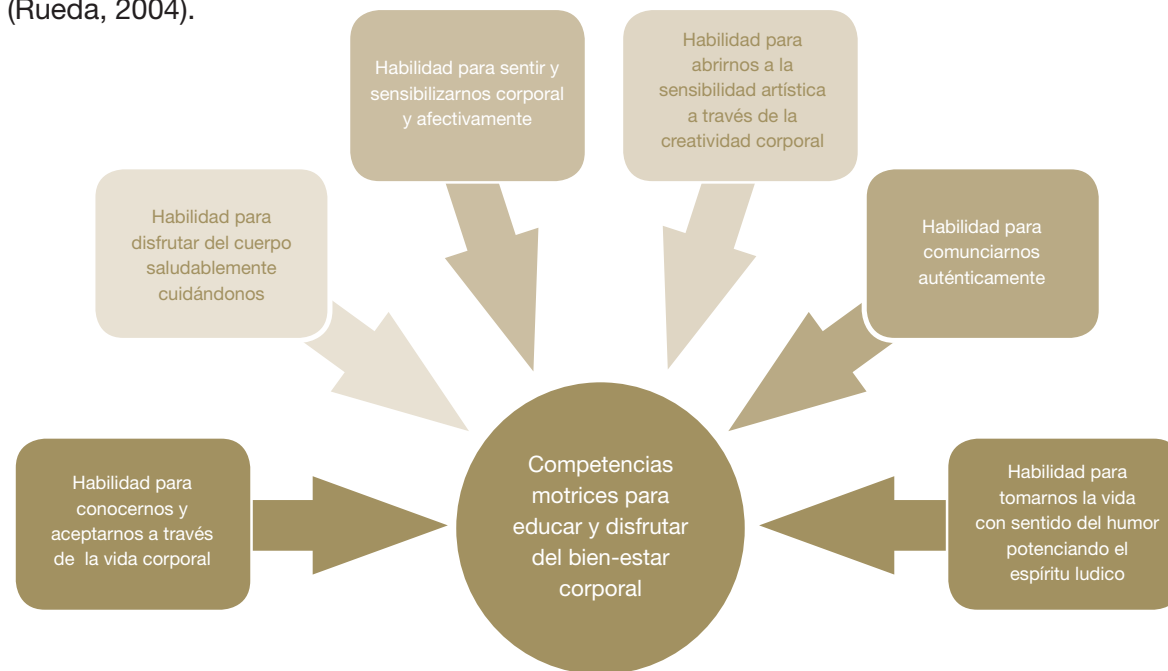


Figura 2.10: Competencias motrices para educar y disfrutar del bien-estar corporal

La Educación Corporal desde una perspectiva integral, a través de la Educación Física y especialmente de la Expresión Corporal, participa de las competencias holísticas como una competencia clave más. No tenemos un cuerpo, Somos un Cuerpo (Bertherat y Bernstein,

1990), por lo que las competencias corporales clave, han de respetar el concepto de cuerpo educado-vivenciado, armonizar las necesidades individuales con las exigencias sociales, potenciar la comunicación no verbal y darle protagonismo a la vivencia y a los valo-

res corporales. En sintonía con Vázquez (2001) y Montávez y Zea (2004 y 2009) proponemos las siguientes habilidades corporales clave (Figura 2.11):

- Habilidad para conocernos y aceptarnos a través de la vivencia corporal. La aceptación del cuerpo es hoy un objetivo prioritario, dado el grado de insatisfacción corporal de muchas personas como consecuencia de los modelos dominantes, por lo que la reconciliación con el propio cuerpo es la base para un equilibrio personal y social (Vázquez, 2001). El conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida de la vivencia y aprendizaje corporal, mediante un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas, permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza, autonomía y favorece la autoestima.
- Habilidad para disfrutar del cuerpo saludablemente, cuidándonos. El cuidado del cuerpo es también responsabilidad individual. La adquisición de hábitos de vida saludables es uno de los objetivos de la EF. Estas propuestas corporales buscan la liberación de la tensión o energía, allí donde pudiera haber quedado estancada. La relajación de la tensión muscular y la respiración fluida favorecen la disponibilidad de la energía para la vida, destrabando y eliminando obstáculos, inhibiciones y limitaciones psicocorporales, favoreciendo la armonía del cuerpo.
- Habilidad para sentir y sensibilizarnos corporal y afectivamente. La escucha y el reconocimiento de las diversas sensaciones, tanto exteroceptivas

como interoceptivas es un aprendizaje vital para reconocer nuestros propios estados corporales y poder gestionar efectiva y emocionalmente cualquier situación. “La ciencia y el instinto nos dicen que una buena manera de alcanzar el espíritu viviente sensible es mediante el contacto físico. (...). Con un abrazo nos comunicamos como individuos en el plano más profundo. Con un abrazo abarcamos la totalidad de la vida” (Keating, 1991). La afectividad acoge elementos fundamentales como el tacto, el contacto, la sensibilidad y la comunicación auténtica, requiere de flexibilidad mental porque hace que nos impresionemos, que nos sensibilicemos, nos humanicemos.

- Habilidad para abrirnos a la sensibilidad artística a través de la creatividad corporal. 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 sensibilización y comprensión de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como las actividades expresivas o la danza, entre otras. En la actualidad, “en la filosofía de la educación por el arte se considera imprescindible para la buena salud psico-física tener la posibilidad de desplegarse en el área sensible, creativa, social e imaginativa” (Stokoe, 1990: 46).
- Habilidad para comunicarnos auténticamente. El respeto a las ideas ajenas, la flexibilidad mental, la capacidad para promover relaciones recíprocas entre iguales, animando a cooperar a las personas en el logro de objetivos comunes, forma parte de las actividades físicas colectivas, ya sean deporti-

vas o expresivas, las cuales facilitan la adquisición de recursos para la cooperación. La comunicación corporal auténtica conlleva funciones como la transmisión de emociones, sentimientos, el intercambio de vivencias, el placer de compartir o la creación colectiva.

- Habilidad para tomarnos la vida con sentido del humor potenciando el espíritu lúdico. El sentido del humor se expresa en una actitud ante la vida y en la comunicación interpersonal. Tener un buen sentido del humor está relacionado “con rasgos tales como la agudeza, la alegría, la oportunidad, la serenidad, el optimismo, la ecuanimidad y muchos otros conceptos que se pueden considerar fundamentales para construir la relación educativa” (Isidori, Mauline y Baffa, 2010: 51), como la inteligencia, el buen pensar, las ganas de vivir y comunicarse con el mundo positivamente. Para disfrutar del sentido del humor las actividades corporales cuentan con el juego como aliado, ya que toda actividad lúdica despierta diversión y entusiasmo.

La EC participa en la consecución de las competencias corporales expuestas mediante la vivencia corporal reflexiva de sus cuatro dimensiones: expresividad, comunicación, creatividad y estética o artística (Coterón, 2008), exponemos a continuación algunos ejemplos.

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 (Learreta, Sierra y Ruano, 2009). Además, las actividades físicas expresivas

comportan beneficios para la salud desde una perspectiva holística (Stokoe, 1990 y Delgado, Tercedor y Tercedor 2008), mediante sus múltiples contenidos y actividades (Mateu, 2008a y Montávez y Zea, 2009). Por otro lado, las Técnicas Corporales (Feldenkrais, Alexander, relajación, ...) y las Artes Milenarias (Yoga, Tai-Chi...) son propuestas eficaces para el desarrollo de un Bien-Estar holístico.

En cuanto a la sensibilización artística, nos referimos 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” (Cañizares y Carbonero, 2009: 62) a través de la interdisciplinariedad con la poesía, la plástica, la música..., (Pelegrín, 2003 y Carvajal, 2003). Además, esta competencia 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 (Montávez y Zea, 1998 y Mateu, 2008b).

A lo expuesto anteriormente habría que añadir que la EC es un “movimiento con intención comunicativa (...) que implica estimular, abrirse a las sensaciones, afinar los sentidos despertando la sensibilidad, darse cuenta de lo que se percibe aquí y ahora” (Motos, 2003:101). Hay que matizar que “es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preestablecidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada” (Schinca, 1988: 9). Este lenguaje corporal potencia el verbal y nos pone en el camino de la comunicación auténtica.

Por último, el juego, el sentido del humor, las actividades corporales divertidas forman parte de la EC produciendo alegría y felicidad. Esta motivación implícita hemos de aprovecharla para educar lúdicamente a nuestro alumnado y no meramente entretenerlo (Montávez, 2004). Estamos de acuerdo con Ruiz y Graupera (2011: 15) en que:

“El clásico busy, good and happy que todavía rige la actuación de muchos profesionales en el medio escolar debe dar paso a un busy, happy and good and learning, es decir, a la existencia de entornos de aprendizaje en los que los escolares estén ocupados en las tareas, se sientan felices de hacerlo y se comporten como dichos entornos reclaman, pero además aprendan”.

Conclu-yendo, la complejidad de las demandas y de los objetivos educativos y sociales planteados en el mundo actual exige la movilización de toda una serie de competencias clave, las competencias específicas de la EF y en concreto de la EC no son suficientes por sí solas. Por tanto, hemos de capacitar al alumnado a actuar con creatividad y autonomía, comunicarse comprensivamente, usar herramientas interactivamente, etc., para que en el futuro en cada situación educativa única juegue con las competencias necesarias en sinergia con sus competencias específicas como maestro o maestra de EF, siempre teniendo como base la práctica reflexiva y el respeto a los valores mínimos de convivencia y a los derechos humanos. Esto comporta la responsabilidad de una formación a lo largo de la vida curiosa y entusiasta.

2. Formación continua: clave para el desarrollo profesional-personal docente

“En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. (...), el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. (...). Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar

a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2007: 46).

La Formación Continua, como su nombre indica, es una continuación de la Formación Inicial, ambas forman parte de un proceso inacabado que dura toda la vida (Delgado, 1996). Son complementarias y en la actualidad deberían trabajar en sinergia para afrontar los retos de este milenio, marcado por la velocidad de los cambios, en compañía de la comunidad educativa, familiar y social.

Los cambios sociales influyen en la formación del profesorado demandando otros contenidos formativos, basados en competencias y actitudes, en el trabajo colaborativo, en la capacidad del docente para generar conocimiento pedagógico mediante su práctica reflexiva y en la autonomía profesional para crear e innovar. Además, se ha tener en cuenta el factor de la diversidad y la contextualización, como elementos imprescindibles en la FC, la preocupación por las ciudadanías, el medio ambiente, la tolerancia y la diversidad. Hemos de priorizar la formación fundamental, ya que, en línea con Bauman (2007) y Coterón y Sánchez (2010), a esta velocidad de los cambios sociales y tecnológicos la relevancia de un tema, una información o un conocimiento, se puede transformar en mercancía momentánea de moda.

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad del siglo XXI, contribuyendo a la mejora de la competencia profesional y personal de los y las docentes. El eje sobre el que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumnado, pero el profesorado “sigue siendo la figura central de la mayoría de las variables que podemos extraer del proceso educativo” (Castejón, 1996: 77). El docente es el sujeto esencial sobre el que incidir para mejorar la calidad del sistema educativo, por lo que se debería contar con él para realizar cualquier proyecto o programa en la FC.

La necesidad de formación del profesorado a lo largo de toda la vida hace referencia a diversas situaciones: una percepción, personal o grupal, en la que se toma como referente la situación presente real o de futu-

ro provocada por una carencia en las competencias, conocimientos o experiencias; una incertidumbre del estado emocional y cognitivo; o simplemente, por el gozo de aprender y la satisfacción de innovar. Todo ello, debería motivar, invitar u obligar a llevar a cabo un proyecto formativo. Este proyecto ha de hacer partícipes al profesorado implicado desde el análisis de necesidades previo a la puesta en práctica de lo aprendido y de su reflexión y valoración posterior, lo que requiere gran responsabilidad por parte de los maestros o maestras para construir conjuntamente una FC adaptada a las características específicas del grupo y contexto de docencia.

El docente a lo largo de su vida profesional pasa por diferentes momentos, actitudes y aprendizajes, a los que la capacitación y el desarrollo como experto, así como su situación emocional deben adaptarse (Gimeno, 1982 y Hernández, 1992). Por tanto, es importante determinar con precisión el momento, nivel y la tipología del docente para diseñar propuestas formativas a medida.

Carvalho (1996) señala la importancia e influencia en la enseñanza del profesorado de la vivencia, la socialización y la formación en la Escuela, la Universidad y en su Centro como miembro de un grupo profesional. Basándonos, principalmente, en Feiman-Nemser (1983), Huberman (1989), Carreiro (1996) y Delgado (1996) exponemos en tres fases el proceso por el que los maestros y maestras de EF van evolucionando y construyendo sus concepciones y competencias profesionales:

- ***Experiencias previas a la Universidad.*** Esta fase corresponde a las influencias que el futuro docente

ha experimentado como alumnado en la escuela y como hijo o hija, esto último es fundamental en EF y en concreto en EC. Esta persona recibe la influencia de su medio socio cultural y realiza un aprendizaje por observación de los comportamientos del profesorado, de sus estrategias y contenidos implementados, proporcionado una referencia fundamental sobre qué es un profesor o profesora de EF. Según Feiman-Nemser (1983) la formación inicial por sí sola no es suficiente para eliminar el impacto de las vivencias que se obtienen en esta fase, esta afirmación es de gran importancia para comprender la realidad de la EC en la actualidad. En el estudio de Contreras *et al.* (2002: 144) el contenido de EC “resulta absolutamente novedoso para la totalidad de los alumnos que participan en la experiencia, pues ninguno de ellos tenía noticia no ya de su posición como contenido de la EF, sino como campo del saber propio y específico”.

- **Formación Inicial.** Es la etapa de preparación universitaria en donde el alumnado adquiere los conocimientos científicos y pedagógicos (teóricos y prácticos) y las competencias necesarias para afrontar la profesión de docente en EF. De acuerdo con Carreiro (1996) es el momento en el cual deben ser generados los cambios de creencias y concepciones que la persona trae consigo de la fase anterior. Normalmente se lleva a cabo mediante la transmisión de la información elemental (Marcelo, 1994 y Benlloch, 1998).
- **Vida profesional.** Esta fase de formación en servicio representa la vida profesional del profesorado y sus actividades formativas orientadas hacia la mejora de su enseñanza. Es el momento en el

cual el profesional integra la información recibida y comienza a mejorar su ejercicio profesional desarrollando sus propias competencias. Según Huberman (1989: 7-8), hay siete etapas que el profesorado puede recorrer a lo largo de su vida profesional:

1. **Iniciación.** Primeras experiencias docentes en las que el profesorado aprende a enseñar mediante estrategias promovidas por la propia práctica. Es una etapa difícil, porque es un choque con la realidad, y satisfactoria, porque tienes autonomía profesional.
2. **Estabilización.** Adquiere confianza como profesional, dominio didáctico y conocimiento práctico, y consolida sus relaciones con los compañeros y compañeras de profesión, participando activamente en la formación.
3. **Experimentación.** Tras varios años de experiencia, cambia el programa, enseña otros contenidos e innova en metodología.
4. **Momento crítico hacia la profesión.** Puede evolucionar hacia la apatía o a un replanteamiento positivo de la enseñanza, si la fase anterior es fructífera posiblemente no se produzca este (Delgado, 1996).
5. **Serenidad.** Tras años de docencia, la enseñanza es menos dinámica y conlleva menor implicación afectiva hacia la profesión y el alumnado.
6. **Fase conservadora.** Nociva para el profesorado novel, ciertos docentes se muestran críticos destructivamente ante la innovación, los cambios, las reformas, su alumnado..., esta debería evitarse desde la FC.
7. **Liberación.** Según Delgado (1996), de darse, se produce en la antesala de la jubilación, los intereses se

orientan a la familia y a uno mismo. Por tanto, está superada la tradicional idea de que la formación se reduce al paso por la Universidad como estudiante.

En cuanto a la capacitación docente Luis-Pascual (2008b) expone las siguientes tipologías en la FC: (1) Actualización, implica conservar las competencias adquiridas, es decir, no quedarse desfasado. Esta tiende a una formación homogénea (Escudero, 1998; Bravo y Romero, 1998; Vizueté, 1999; Oña, 2002 y Esteve, 2002, entre otros); (2) Innovación, se orienta hacia una formación que atiende la experimentación de propuestas y proyectos nuevos. Para ello, emplea la formación entre iguales y el intercambio de experiencias (Beltrán, 1998 y Figueras y Capllonch, 2002); (3) Perfeccionamiento, permite la mejora y el desarrollo profesional, incrementando cualitativa y cuantitativamente los conocimientos y competencias del docente, adaptando la formación al individuo y al contexto (De la Orden, 1982; de Peretti, 1987; Zeichner, 1993; Montero, 1993; Castejón, 1995; De la Torre (Coord), 1998 y Ruíz, 2003); y (4) Reflexión formativa, valora las capacidades del profesorado para identificar sus propias necesidades formativas, busca solucionar los problemas e implica una participación activa del docente o del grupo mediante una formación colaborativa (García, 1993; Zeichner y Liston, 1996; Schön, 1998; Marcelo, 1998; Benlloch, 1998; De la Torre (Coord), 1998; Hernández, 2000a; Contreras, 2002 y Fraile, 2007).

La FC provoca gran cantidad de estudios (Rodríguez y Esteves, 1993; Viciano, 1996; Ruiz, 2003; Esteve, 2003; Luis-Pascual, 2008a; Hernández y Velázquez, 2010, entre otros). Esto es debido, entre otras razones, a la riqueza de su objeto de estudio y a la gran diversidad

de perspectivas complementarias. Sin embargo, la FC en Primaria, en el ámbito de las Actividades Físicas Expresivas Artísticas, es claramente insuficiente. De las tesis existentes en Expresión Corporal en España, solo una de ellas realiza su estudio con profesorado de EF en Educación Primaria (Learreta, 2004b) acerca de los contenidos de EC en EF. A nivel internacional, son de gran interés los estudios de Pérez-Roux (2008a, 2008b y 2010) en Francia, respecto a este campo.

En la actualidad, la unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación tienen como función principal capacitar y preparar a la ciudadanía, no solo para la sociedad en la que viven en el presente, sino también para participar en la transformación de la sociedad para un futuro mejor (Wells, 2006). Este reto requiere, por su gran responsabilidad y dificultad, de la participación de toda la comunidad.

2.1. Claves para descifrar la Formación Continua del profesorado.

“Salimos del presente para caer en el futuro desconocido, pero sin olvidar el pasado, nuestra alma está cruzada por sedimentos de siglos, son más grandes las raíces que las ramas que ven la luz” (Zambrano, 1989: 3).

En la Formación Continua se ha de respetar la naturaleza holística de la condición humana, las personas somos una unidad compleja integrada, somos cuerpo-emociones-pensamientos y entes sociales. Por ello, la formación ha de responder a la necesidad de tomar conciencia de uno mismo, de la relación con los demás y con la cultura vivida y aprendida, así como de

educar en las emociones y afectos desde el respeto. Todo ello forma parte de la experiencia del profesorado y contribuye a su realización personal y profesional. Pasamos a exponer algunas de las claves de la FC del profesorado en este escenario de incertidumbres y cambios educativos, sociales y emocionales.

2.1.1. ¿De dónde venimos y hacia dónde queremos ir?

“Conocer lo humano es, (...), situarlo en el universo y no cercenarlo. (...). ¿Quiénes somos? es inseparable de un ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos? ¿Adónde vamos?” (Morin, 2005: 57).

La formación del profesorado es relativamente joven, el conocimiento que se ha creado en torno a la FC en las últimas décadas nace de una época de cambios vertiginosos (Barbero, 2007). Ello obliga a replantearse una reflexión en torno a la práctica docente (Schön, 1992 y 1998), atendiendo a elementos como la singularidad, la incertidumbre y el conflicto de valores (Morin, 2005), y una investigación constante sobre la FC del docente. Según Imbernón (2007), ahí aparecen los problemas para el profesorado ya que es más fácil instalarse en lo conocido que arriesgarse a introducir cosas nuevas, aunque sean necesarias. Esto tiene mucho que ver con la poca implementación de la EC según Learreta (2009) y Sáenz-López, Sicilia y Manzano (2010).

La FC se empieza a desarrollar en la realidad española a partir de 1970 gracias a los cursos y talleres que se organizaban en torno a filosofías educativas más democráticas y afectivas (Montessori³⁸, Dewey³⁹

, Sensat i Vila⁴⁰ ...), a los movimientos de renovación pedagógica y a la influencia de algunas revistas pedagógicas. En esa época, la necesidad de formarse en diferentes temas a los propuestos por la Administración o las Universidades ayudó al cuestionamiento de muchos aspectos educativos desde las instituciones. Hemos de valorar el esfuerzo de esos colectivos que aportaron un aire nuevo a la educación e innovadoras prácticas y metodologías docentes, entre las que se encuentra la EC (Vázquez, 1989).

En esta década, 1970, la FC vivió el predominio de un modelo autónomo de formación, el docente se formaba inscribiéndose en propuestas docentes que podían facilitarles algún aprendizaje del que carecía en su currículum, o en actividades y filosofías novedosas y desconocidas que les motivaban y parecían importantes. Pero mayoritariamente el profesorado se formaba poco (Imbernón, 2007), poseía un pequeño saber que se pensaba le duraba toda la vida profesional (Bauman, 2007).

La institucionalización de la FC nace con la intención de actualizar al profesorado, facilitando un perfeccionamiento continuo de su práctica acorde con las necesidades presentes mirando al futuro. A partir de 1980 se introducen elementos técnicos en la formación (planificación, programación, objetivos más precisos...) y se llevan a cabo numerosos programas de FC del profesorado. Las Universidades comienzan a generar programas formativos enmarcados mayoritariamente en el paradigma de la racionalidad técnica de la época y la búsqueda de las competencias del buen profesorado para incorporarlas a una formación eficaz. Simultáneamente, a lo largo de esta década en el dis-

(40) Obra de referencia: Sensat, R. (1934). Hacia la escuela nueva. Revista de Pedagogía, 156, 543-551.

(38) Obra de referencia: Montessori, M. (1912). The Montessori Method. Nueva York: Frederick Stokes.

(39) Obra de referencia: Dewey, J. (2004). Democracia y Educación. Madrid: Morata (primera edición: 1916).

curso educativo se van introduciendo grandes temas filosóficos y humanos como la libertad, la solidaridad, la igualdad y la crisis de las relaciones interpersonales, aflorando un cambio en los años 90, lo que influye en la aparición por ley de la EC.

Los años 90 fueron una etapa muy fructífera para la FC, entre todas las actuaciones resaltan (Imbernón, 2007): la preocupación del ámbito universitario por su estudio teórico, la mayor conciencia del profesorado que demandaba mayor participación en la formación, el desarrollo de modelos formativos alternativos como la indagación en la práctica mediante proyectos de investigación-acción, la aparición de numerosas publicaciones, la profusión de eventos, la proliferación de proyectos, la importancia de la reflexión en la formación y la consolidación de los CEP. Además, se avanza por caminos más progresistas atendiendo a los valores, la convivencia y el desarrollo personal. Desde la EF la difusión de estudios acerca de la FC (Hernández, 1992; Torralba, 1994; Del Villar, 1994; Devís, 1996 y Delgado, 1997, entre otros), se orientan principalmente hacia la didáctica, la metodología, el currículum y las problemáticas que surgen de la docencia, destacando los estudios sobre la importancia de la reflexión en la práctica (Fraile, 1995; Viciano, 1996; Blández, 1996 y Vaca, 1996).

La institucionalización de la FC también tuvo su parte negativa, ya que potenció un modelo mediante cursos estándar que aún perdura (Imbernón, 2007), el profesorado se acostumbró a la gratuidad y se acomodó a los cursos a la carta, en el ámbito de la EC se organizaron cursos por modas y siempre de iniciación, por lo que las personas interesadas en profundizar en la EC

participaban en propuestas educativas no formales y alternativas organizadas en torno al tema por colectivos o asociaciones independientes. Otro problema fue que muchos docentes aprendieron y utilizaron el discurso de las nuevas terminologías pero no cambiaron sus prácticas, esto se observa en las clases de EC, por ejemplo en la enseñanza de la actividad expresiva a través de estrategias de entrenamiento deportivo (Montávez, 2001a).

En el siglo XXI los escenarios sociales que determinan la formación del profesorado, como la nueva economía, la tecnología en la cultura y la globalización, han desencadenado una crisis en la profesión de enseñar, percibiendo que los sistemas anteriores no funcionan para educar a la ciudadanía actual (Bauman, 2007 y Esteve, 2008). Se buscan nuevas formas en el ámbito de la FC en EF, orientándose los estudios hacia la importancia de la reflexión en la práctica y las competencias y el perfil profesional (Blández, 1996; Sáenz-López, 2000; Contreras, 2002; Vaca, 2002; Delgado y Zurita, 2003; Fraile, 2004a; Romero, 2004; Pascual, 2004; García, Bores y Martínez, 2007 y Lozano, 2007).

Por otro lado, se asume cada vez más la importancia de la educación emocional (Pérez, Carretero y Juandó, 2001; Motos, 2003; Martín y Torbay, 2008 y Ruano, 2009), la comunicación entre las personas (Salzer, 1984; Santiago, 1985; Castañer, 1992; Ortiz, 1999 y Torres, 2000) y las redes de intercambio y la comunidad como elemento para la educación. Se necesita una nueva forma de ver la educación, la formación y el rol del profesorado y el alumnado. Se demanda la necesidad de establecer nuevos modelos comunicativos y participativos en la práctica de la formación, pero la

innovación se percibe como un riesgo en la realidad docente que pocos asumen (Sicilia y Delgado, 2002).

En los últimos años el desánimo entre los que participan en la FC ha aflorado debido al malestar docente (Esteve, 2003) por el aumento de responsabilidades y exigencias que se proyectan sobre el profesorado, intensificándose el trabajo educativo; la entrada de nuevos agentes de socialización en la escena educativa (como los medios de comunicación) que se han convertido en fuentes paralelas de transmisión y cultura. Como dice Bauman (2007) debemos aprender a vivir y enseñar en un mundo saturado de información que se caracteriza por la dificultad de definir qué se ha de hacer y qué valores se han de transmitir al alumnado. En la actualidad, hay un proceso de socialización conflictivo y divergente que, junto con las carencias de recursos materiales y espaciales y la falta de educación y amabilidad en las instituciones escolares, genera un clima de trabajo que produce agotamiento en el profesorado.

En este momento se precisa de una formación basada en la libertad, en la ciudadanía y en la democracia. Para ello, la formación del profesorado debe permitir integrar otras formas de enseñar, de aprender, de agruparse, de ver otras identidades sociales y otras manifestaciones culturales, y de oírse entre ellos y oír otras voces. En definitiva, “necesitamos reevaluar y, donde sea necesario, transformar nuestras instituciones culturales” (Wells, 2006:19).

2.1.2. Del trabajo individual al trabajo colaborativo

“Escuchar otras perspectivas no le obliga necesariamente a cambiar de opinión, pero debería de hacerle pensar, al menos dos veces, de tanto en cuando. Hay que ejercitar la apertura de espíritu” (Marinof, 2003: 331).

La FC debe armonizar el trabajo autónomo con el colaborativo. La profesión docente necesita desarrollar procesos conjuntos, romper el aislamiento del maestro o maestra de EF potenciando la comunicación entre el profesorado. Al igual que es necesario disponer de momentos de análisis y reflexión en soledad, para repensar el proyecto profesional-personal y realizar sus prácticas individuales, una buena enseñanza necesita de docentes que crezcan personalmente en paralelo a su desarrollo profesional (Hernández, 2010). La formación actual requiere por su complejidad de la reflexión y actuación personal y del trabajo colaborativo (Morin, 1999 y Hernández, 2010). Pero las estructuras organizativas escolares no están creadas para favorecer el trabajo cooperativo, por el contrario, benefician el aislamiento del profesorado, ya que no posibilita espacios ni tiempos de encuentro (Hernández, 2004 y Hernández y Velázquez, 2010).

Cuando hablamos de desarrollar una cultura colaborativa, la cual debería enseñarse en la FI (Delgado, Medina y Viciano, 1996), nos referimos a romper con el individualismo de la formación, a una filosofía educativa, a un proceso de participación-implicación, a la expresión de una educación democrática que parte del respeto, el reconocimiento y la capacidad de todo el profesorado participante, redefiniendo y ampliando el concepto de liderazgo escolar. La investigación acción y la elaboración de proyectos pueden ayudar a

esa formación colaborativa. Pero cualquier innovación del sistema educativo debe contar con el apoyo y actitud positiva del profesorado, pieza fundamental en todo proceso formativo, ya que es quien implementa las propuestas en la realidad docente, atendiendo a las necesidades y problemáticas específicas de su contexto.

Por tanto, se precisa desarrollar y reivindicar conjuntamente con el profesorado nuevas competencias profesionales-personales en el marco de un conocimiento pedagógico, científico y cultural, y crear nuevos escenarios educativos más democráticos, en donde, como dice Morin (2005), enseñar la condición humana para poder compartir con los futuros ciudadanos y ciudadanas unos valores y unos modos de comportamiento éticos, igualitarios y respetuosos. La formación tiene que someterse a los nuevos designios de la nueva enseñanza y a la vez ser crítica con ella. Para ello se necesitan docentes sensibles a la responsabilidad social de la profesión.

Asimismo, en la FC el docente ha de ver que el programa formativo repercutirá en el aprendizaje de su alumnado y de él mismo, percibiendo la formación como un beneficio individual y colectivo, no como una imposición externa. Por lo que, a la hora de planificar esta, desarrollar y evaluar sus resultados, se ha de considerar fundamental la participación del profesorado en todo el proceso.

Es interesante, además, que el profesorado esté abierto a la observación y a la valoración de su enseñanza, por sus compañeros y compañeras o por un asesor o asesora externa. Esto favorecerá el aprendizaje del alumnado y generará un mayor conocimiento en el

propio docente. La reflexión individual acerca de la propia práctica puede mejorar con la observación de otros y beneficiar a ambos.

En definitiva, la formación del profesorado requiere un espacio personal reflexivo en armonía con un clima colaborativo entre los docentes, una organización mínimamente estable en los centros y una tolerancia por parte del colectivo hacia la diversidad de pensar y actuar. Esto contribuye a una mejor aceptación de los cambios y una a mayor innovación en las prácticas.

2.1.3. La formación comunitaria. ¿Utopía educativa?

“El rendimiento escolar depende cada vez menos de lo que pasa dentro del aula y cada vez más de la relación entre el aula y otros ámbito e interacciones donde las niñas y los niños desarrollan su vida social” (Flecha, 2006: 14).

La comunidad educativa se nutre de la libertad comunicativa (Habermas, 2001). Esta formación conjunta se perfila, en los diversos contextos educativos, como una de las alternativas a las situaciones problemáticas de la educación actual y, sobre todo, a la exclusión social de una parte de la humanidad. En la actualidad sin la ayuda de la comunidad, que envuelve a la institución educativa, es difícil enseñar las distintas ciudadanías necesarias: democrática, social, igualitaria, intercultural y ambiental, que permitan una vida y un mundo mejor (Imbernón, 2007).

Las experiencias y reflexiones compartidas entre psicólogos, pedagogos y otros profesionales de la educación sobre cuáles son las condiciones óptimas de

construcción cooperativa o colaborativa de conocimiento, han llevado a proponer ideas muy potentes en el escenario educativo actual, como son las de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), comunidades de aprendizaje (Wells, 2001 y Flecha, 2006), o también las comunidades de investigación (Elliot, 1997 y McKernan, 1999) en el marco de la tradición de la Investigación-Acción.

Montávez, González y Olivares (2009) resaltan que todas estas aportaciones comparten dos características que ya se ponían de manifiesto en el término original que utilizaron Lave y Wenger (1991), comunidad de práctica, aportación que abrió el camino a un conjunto de proyectos que implican procesos de aprendizaje cooperativo y que exploran nuevas condiciones de desarrollo y mejora social en muy diversos ámbitos:

- a. La comunidad como sujeto de aprendizaje. Lo característico de una comunidad que aprende es que comparte una meta común y actúa como un sujeto colectivo, en el sentido de que todos sus componentes asumen que alcanzar la meta dependerá de la participación conjunta y armonizada de todos. Para que esto sea posible, es imprescindible desarrollar un sentido de pertenencia y las competencias de cooperación y de comunicación adecuadas, que no se propician en otros formatos individualistas y competitivos de aprendizaje.
- b. Construcción práctica del conocimiento orientado a mejorar el desarrollo social. Se considera la construcción de conocimiento como un proceso cooperativo de desarrollo colectivo, de mejora de algún ámbito de la actividad de la comunidad, que se produce en el contexto de prácticas sociales en

las que participan las personas en función de sus diversos intereses y experiencia.

Pasamos a exponer de forma somera las características de la comunidad de práctica y la comunidad de aprendizaje, fundamentales en la formación del profesorado:

- Comunidad de práctica. La buena enseñanza precisa del trabajo cooperativo, las comunidades profesionales (grupos constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado), entendidas como comunidades de prácticas (Wenger, 2001), promueven el crecimiento personal y profesional de los docentes (Hernández, 2010). En este escenario, la formación del profesorado tiene como propósitos la adquisición de actitudes favorables hacia el trabajo reflexivo cooperativo, el desarrollo de las estrategias y habilidades sociales que faciliten compartir, deliberar y participar activamente en el grupo, así como informar y comunicar experiencias basadas en la reflexión sobre la práctica. Pueden ser comunidades presenciales o virtuales, aunque ambas se pueden combinar. En definitiva, es aprender de los iguales, aunque en algunos casos, como por ejemplo la EC cuya FI es escasa o inexistente (Villada, 2006; Reyno, 2006 y Learreta, 2009), se debería contar con agentes externos que colaboren como expertos o guías.
- Comunidades de aprendizaje. Estas “ se plantean la educación y la convivencia como parte de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basada en el aprendizaje dialógico” (Jaussi, 2006: 30). Tienen el deseo de conseguir que todas las personas implicadas ad-

quieran unos conocimientos y habilidades que posibiliten la igualdad de oportunidades. Se plantea una escuela que interactúa con el contexto, prioriza el diálogo, la solidaridad, la participación crítica y la cooperación entre todos los que forman la comunidad de aprendizaje, con el objetivo de mejorar la educación del alumnado.

Una escuela configurada como una comunidad de aprendizaje comparte y respeta una serie de principios educativos y éticos. Inspirándonos en Flecha (2006), Jaussi (2006), Bolívar, Moya y Luengo (2008) y Mohn (2009) exponemos algunos de ellos:

- Un sueño compartido. Todos los miembros del colectivo comparten metas y participan de un aprendizaje colaborativo y cooperativo (el profesorado, la familia, las asociaciones de barrio...), en donde los procesos de la enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar para que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades.
- Transformar en lugar de aceptar. Se crea una organización y un ambiente de aprendizaje abierto, motivante y afectivo, creando procedimientos alternativos a la organización escolar tradicional. Por ejemplo, las aulas abiertas en donde el profesorado ha de trabajar coordinado con otros profesionales, con el voluntariado, familiares, ...
- La democracia como proyecto, convivir en la escuela. El centro se convierte en un espacio de aprendizaje para toda la comunidad, más allá de las tareas escolares. La escuela pasa a ser una institución en la que participan como iguales todos los que intervienen en el proceso educativo, acep-

tando un compromiso con el proyecto y las reglas democráticas de actuación.

- La comunidad como autorrealización y compromiso. Se crean grandes expectativas (profesorado-alumnado-familia-comunidad) partiendo de la idea de que todos los miembros del colectivo tienen talentos por descubrir y el compromiso de aportar estos a la comunidad. Por tanto, se desarrolla la autoestima, ya que se crean oportunidades a partir de los proyectos que hacen aflorar capacidades de los participantes desconocidas o poco desarrolladas. Es importante resaltar las expectativas de éxito, el conocimiento individual del propio proceso y el dominio de las habilidades sociales gracias al desarrollo de las actividades cooperativas.
- La evaluación como ejercicio de responsabilidad. Se evalúa continua y sistemáticamente el proceso. Este es revisado por toda la comunidad, estableciéndose momentos de contraste y de triangulación. Su finalidad es formativa y crítica (Salinas, 2002), examinando las actuaciones y actitudes del colectivo para mejorar el trabajo realizado, esto les reportará satisfacción personal y profesional, según el papel desempeñado en el colectivo, y beneficiará directamente a la educación-formación del alumnado.
- Enseñanza horizontal. Se potencia la relación de la enseñanza recíproca y cooperativa entre iguales a través del diálogo reflexivo. Es decir, aprenden los unos de los otros, desde grupos de la misma edad hasta grupos diferentes, los agrupamientos flexibles y diversos favorecen los procesos de aprendizaje.

- Diálogo en lugar de corporativismo. La enseñanza es planificada por el colectivo y se establecen finalidades claras y consensuadas por la comunidad. El liderazgo escolar es compartido, generándose comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una organizada delegación de responsabilidades. Estas comisiones son mixtas (profesorado, familia, administración, ...).

En definitiva, trabajar conjuntamente con la comunidad es una propuesta orientada a la construcción de escenarios educativos innovadores dentro de la institución educativa, mediante la participación de varios agentes sociales que conforman la comunidad, cada uno aporta sus competencias contribuyendo a la mejora de la educación y de las personas participantes. Se persigue desarrollar las dimensiones sociales, afectivas y cognoscitivas en el alumnado (Wells, 2006) a través de la colaboración de todo el colectivo. Para que esto suceda ha de ir acompañado de presupuestos educativos dignos y personal profesional (Educadores Sociales) que actúe de mediador y enlace con la comunidad.

2.1.4. Navegar por la complejidad formativa en un mar de incertidumbres

“Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 2005: 21).

La complejidad de la docencia requiere un pensamiento complejo, hemos de aunar el pensamiento reductor, que no ve más que los elementos, y el pensamiento globalista y holístico, que ve el todo (Imbernón, 2007).

Esto requiere tiempo, una base importante de conocimientos, una adaptación a la realidad del profesorado y un periodo de experiencias en el que el cambio se lleve a cabo y se integre en las propias vivencias profesionales.

En la FC influyen múltiples factores como la cultura y la complejidad de las instituciones educativas, la comunicación entre el profesorado, la FI recibida, los estilos de liderazgo escolar y las relaciones y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional. En este escenario complejo, las situaciones problemáticas que aparecen no son únicamente instrumentales, ya que obligan al profesional de la enseñanza a elaborar y construir el sentido de cada situación (Schön, 1992), muchas veces única e irrepetible. Esto repercute en una profesión que se siente incómoda en un marco de incertidumbres y cambios.

El conocimiento avanza gracias a las dudas y se apoya por el camino en las certezas compartidas (Morin, 2005). Por ello, es primordial para el profesorado aprender a convivir con los riesgos y lo inesperado, y ver estos como motivaciones y retos para el aprendizaje a través de los procesos creativos individuales y compartidos. Morin (1999), de forma acertada destaca cuatro principios que ayudan a la comprensión de la FC del profesorado desde la complejidad educativa: el principio dialógico, el principio recursivo, el principio hologramático y el principio de autonomía-dependencia.

El principio dialógico muestra la necesidad de colaboración entre el orden y el caos para comprender la unidad en la diversidad, a través del diálogo reflexivo y compartido (Wells, 2001), lo dialógico ayuda a entender la contradicción como parte de la comprensión de

(41) En la primera edición de su libro "Pedagogía del oprimido".

la realidad educativa y profesional. Esta perspectiva dialógica, cuyo precursor fue Freire (1970)⁴¹, se nutre también de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999).

El principio recursivo concibe los procesos educativos como producidos y productores. Este principio nos permite analizar la formación como un proceso siempre inacabado y en el que el profesorado aprende no solo en la formación, sino en el ambiente en el que interactúa. El profesorado es el productor y el producto de la formación.

El principio hologramático, recuerda, que no todo se puede reducir a las partes. Cuando el profesorado implementa una clase lo hace de forma holística, es decir mediante un proceso que lo incluye todo relacionando cuestiones que podrían parecer divergentes (Ealy, 1998). Los docentes cuando actúan no pueden hacerlo sin atender a las preferencias, satisfacciones, necesidades, miradas... del alumnado. Además, el profesorado es un reflejo del contexto que lo envuelve.

El principio de autonomía-dependencia busca que la formación camine hacia una filosofía más transdisciplinaria, una formación que facilite la capacidad de reflexionar sobre lo que uno hace, ya que eso pone de manifiesto lo que uno cree y piensa, y que dote al docente de instrumentos ideológicos e intelectuales para comprender e interpretar la complejidad en la que vive. La creación de redes, la indagación, la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico nos ayudarán a comprender la complejidad educativa.

Para afrontar las incertidumbres que plantea la complejidad educativa es vital la creatividad en la FC. La creación surge en la confluencia de lo psicoafectivo

y la conciencia (Morin, 2005) y parte de una actitud entusiasta y curiosa, de un afán de búsqueda y de una satisfacción por el descubrimiento (Montávez, 2001b). La creatividad no es cautiva de la realidad, de la lógica, de la cultura y de la sociedad, convive con la incertidumbre y la imaginación (Morin, 2005).

Toda creación va precedida de un caos, es un proceso de transformación, de reorganización y de innovación, exento de prejuicios y pleno de libertad. El proceso que va del caos al orden necesita, además de una actitud divergente y flexible, disfrutar del conocimiento. Cuanto mayor conocimiento vivencial, conceptual y cultural, más libertad y más posibilidades para crear. Gestionar el vértigo de la creación y disfrutar con el proceso de la misma es objetivo de la enseñanza.

La creatividad educativa en numerosas ocasiones viene de la mano del proyecto cooperativo (Pérez-Roux, 2008a y 2010 y Sánchez, 2008a). Por ello, necesita del respeto hacia los demás y hacia nuestra persona, de la valoración de todo trabajo propio o ajeno, del reconocimiento abierto de nuestros límites y posibilidades y de la aceptación de las ideas y expresiones diferentes, evitando prejuicios y discriminaciones. Es decir, necesita de la comunicación comprensiva y de la flexibilidad mental.

En definitiva, estamos inmersos en cambios vertiginosos, incertidumbres y discursos sobre la importancia de la educación. Una época compleja en la que el profesorado debe armonizar las energías en conflicto dentro del contexto educativo, las expectativas de la comunidad y las necesidades e intereses del alumnado. Debemos exigir a la administración mejoras fundamentales, como la dignificación docente, para poder

llevar a cabo un cambio educativo de una calidad cálida, en donde lo fundamental y lo instrumental convivan.

2.1.5. Hacia una formación más cercana, humana y comprensiva.

“Los risueños rasgos del rostro se imprimen poco a poco en el interior y asientan una disposición a la alegría, afabilidad y sociabilidad, que preparan tempranamente esta aproximación a la virtud de la benevolencia” (Kant, 1798 en 1991: 202).

La FC ha de atender el ámbito actitudinal, de forma que potencie la expresión de las diferentes emociones con el fin de que las maestras y maestros puedan mejorar la comunicación, convivir en las instituciones educativas con alegría y transmitir esa actitud abierta y comunicativa en la educación de su alumnado. Hasta ahora, “la cultura profesional del profesorado ha estado llena de alejamiento, frialdad y ocultación de las emociones y de la naturalidad del ser humano, y ello se ha reflejado en el trabajo conjunto del profesorado con el alumnado” (Imbernón, 2007: 14). Afortunadamente, este ‘eclipsamiento’ de las emociones en la formación de la EC no se ha producido (Bara, 1975; Stokoe, 1990; Pelegrín, 1996; Ortiz, 2001; Montesinos, 2004 y Montávez y Zea, 2004 y 2009, entre otros).

Las competencias del profesorado han de estar en sinergia con los afectos y las emociones (Vygotsky, 1979). La formación actitudinal ayuda al desarrollo personal del docente, en una profesión donde la frontera entre lo profesional y lo personal está difuminada, y favorece la mejora de las relaciones con los com-

pañeros y compañeras, así como con el alumnado. Esta formación será vital para ayudar a establecer vínculos afectivos entre el colectivo docente, gestionar positivamente las emociones, automotivarse, mejorar la empatía y, sobre todo, favorecer el desarrollo de la autoestima docente individual y colectiva. Cuanto más compleja y tecnificada es una sociedad más importancia adquieren el ser humano y los vínculos que establece (Imbernón, 2007).

Por tanto, la FC ha de respetar y potenciar la identidad personal y la diversidad cultural creando espacios y situaciones de convivencia en la enseñanza. La educación ha de atender a la cultura local, a nuestra identidad, a nuestras raíces, valorándolas. Asimismo, ha de abrirse a las personas y culturas foráneas para enriquecernos personal y socialmente. Los intercambios e influencias personales, culturales e interculturales favorecen la flexibilidad mental y la revitalización del tejido social.

En el camino de una educación más humana y cercana nos encontramos con la importancia del sentido del humor. La risa, una de sus manifestaciones, representa siempre una fuente de salud para nuestro cuerpo, nuestra mente y nuestro espíritu. El ser humano es lúdico, sensible, imaginativo, afectivo, divertido, saludable..., “no solo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se vuelca en las danzas” (Morin, 2005: 71). Pero “El progreso nos ha llenado de utensilios más o menos útiles, con su correspondiente contaminación física y mental” (Molano, 1997: 17), entre estas contaminaciones está la infrautilización del movimiento. Esta inactividad hace que el cuerpo acumule tensiones, perdiendo la fluidez de la energía vital,

por lo que si no se cuida responsablemente no se disfrutará del bienestar personal y la calidad de vida.

Por otro lado, el acercamiento al arte nos equilibra con la racionalidad y constituye el entramado propiamente humano. El arte nos enseña a mirar y a escuchar, invadiéndonos de detalles sutiles, y nos invita a buscar respuestas personales en la estética y la ética. Por ello, en la FC hemos de invitar al arte para despertar la sensibilidad del profesorado mediante las emociones, sensaciones y sentimientos que él provoca.

La comunicación comprensiva es fundamental en la FC, esta tiene que ver con la empatía, con la escucha, la apertura, la simpatía, la tolerancia, el bien pensar y la generosidad y necesita de espacios amables (Riera, Sansevero y Lúquez, 2008: 10). Por tanto, el proceso de formación nos compromete a mantener una comunicación abierta y acertada entre docentes y entre profesorado y alumnado. El diálogo en la formación integral permite desvelar actitudes favorables en la búsqueda del interés común y de la cooperación social. El diálogo se construye en un ambiente democrático, repleto de sensibilidad. En definitiva, la comunicación comprensiva fomenta una actitud ética.

En los últimos años, la disminución de la calidad de vida “ha instalado en la vida social el dominio del espíritu competitivo, con sus consecuencias de agresividad, aislamiento y soledad en las personas, sobre todo en los jóvenes. Los efectos sobre la sensibilidad han sido devastadores” (Berardi, en Fernández, 2011: 12), lo que nos sugiere la urgencia de una actitud ética. Según Morin (2005: 22), la ética “necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir, la democracia”. Atendien-

do a lo anterior, la prioridad formativa del docente es la educación en los valores mínimos de convivencia (Cortina, 1998) y el respeto a los derechos humanos.

Por todo lo expuesto, a la hora de determinar las necesidades formativas es fundamental atender las necesidades humanas esenciales (Vygotsky, 1979; Morin, 2005 y Bauman, 2007). En la FC el desarrollo de competencias personales puede eludir la inseguridad, la ansiedad, el estrés, la inhibición o la frustración que sufre parte del profesorado (Sánchez, 2001 y Esteve, 2003). Respetando el carácter personal se puede dotar de recursos para la docencia a través de propuestas formativas adecuadas que atiendan las necesidades personales-profesionales de los maestros y maestras como:

- La autoestima y estima por parte de otras personas o colectivos, con respecto al reconocimiento social del trabajo realizado (Maslow, 1983; Vallés y Vallés, 2000 y Parellada, 2002).
- La necesidad de pertenencia a un grupo (Rodríguez y Esteves, 1993). La aceptación es fundamental pero en ocasiones la diferencia de propuestas y la innovación metodológica conlleva incompreensión del grupo.
- La autorrealización, relacionada con el desarrollo personal, en función de las expectativas propias de cada persona (Maslow, 1983 y Esteve, 2003). La satisfacción del profesorado estará en sinergia con las expectativas y los logros.
- Las habilidades sociales y de comunicación, fundamentales para una buena labor docente (Kelly, 1987; Castañer, 1992; García y Gil, 1995 y Ortiz, 2002).

- La ética y responsabilidad profesional del profesorado (Cortina, 1998 y Morin, 2005).
- La flexibilidad mental y autonomía. Una actitud abierta está en mejor disposición para la innovación y el cambio (Perrenoud, 2004 y Delgado, 2005).
- La motivación. Es uno de los aspectos más importantes que hay que cuidar en la FC (Viciñana, 1996; Sánchez, 2001 e Imbernón, 2007). Estará en función de cómo se atiendan los intereses, las preferencias y las demandas del profesorado, y será proporcional al nivel de motivación interna y automotivación alcanzada (Delgado, 1994 y Goleman, 1996).

En definitiva, “Los educadores debemos identificar los recursos básicos que van a ampliar las posibilidades de cada persona, es decir, que le van a proporcionar mayor fortaleza, mayor ámbito de acción, mayor libertad, más expectativas de éxito” (Marina, 2004: 42).

2.1.6. Re-pensar la formación del profesorado. La buena enseñanza

“Es preciso volver la mirada a la escuela como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo” (Bolívar, Moya y Luengo, 2008).

En la actualidad la FC es primordial para alcanzar la eficacia y calidad en las reformas educativas, pero la realidad es que hay mucha formación y poca innovación en el escenario docente, esta requiere tiempo para que el efecto de un cambio de mentalidad se haga visible. La transformación educativa no es solo acercar la formación al profesorado y a los centros. Su esencia está en potenciar una nueva cultura for-

mativa que genere nuevos procesos en la teoría y en la práctica (Vaca, 2002), y que sea capaz de introducir nuevas perspectivas y metodologías, así como de generar conocimiento pedagógico en los propios centros a través de la autoformación y el trabajo colaborativo (Fraile, 2004a).

La práctica educativa cambia cuando el profesorado quiere modificarla, y no cuando se le impone desde el exterior. La asesoría formativa debe asumir un rol de colaboración en un modelo más reflexivo, en el que será esencial crear espacios de formación, de investigación, de innovación y de imaginación, a fin de ayudar a diagnosticar y a analizar las situaciones problemáticas, individuales y colectivas, de los maestros y maestras para compartir un proyecto formativo que les ayude a pasar de enseñar a un proceso de aprendizaje continuo, incorporando nuevas metodologías en el aula. En esta línea de actuación se encuentra el proyecto IQEA (Improving the Quality of Education for All), cuyo fin es desarrollar escuelas eficaces que puedan conducir a buen puerto los cambios e incertidumbres educativas, a partir de las necesidades explícitas del profesorado para el desarrollo de las potencialidades del alumnado (López, 2011).

La FC debería potenciar el desarrollo profesional, personal e institucional del profesorado a través de proyectos colaborativos en torno a la práctica reflexiva (Schön, 2005), sobre la propia actuación docente (Gimeno, 1988). Así como motivar hacia un proceso constante de autoevaluación (Salinas, 2002) que genere modalidades que ayuden a los maestros y maestras a descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla (Fraile, 2000 e Imbernón, 2007),

desvelando en las prácticas docentes la teoría implícita. Es decir, buscar no solo realizar las cosas bien, sino procurar hacer esas mismas cosas mejor y orientarnos para innovar (Boydell y Leary, 1998).

Por otro lado, la organización de redes organizativas permite la comunicación horizontal y el intercambio de experiencias (Rubio, 2006), ampliando la actuación en todos los campos de intervención educativa y aumentando la comunicación entre el profesorado, con el objetivo de reflexionar sobre su práctica educativa mediante el análisis de su realidad y compartiendo la responsabilidad del proceso organizativo, la dirección, coordinación y toma de decisiones, entre las personas implicadas (Lozano, 2007).

El formador o formadora puede ayudar a transformar la necesaria reflexión docente académica en una reflexión social y fomentar con ello las relaciones verdaderamente democráticas en el aula. Ello implica un cambio en las modalidades y estrategias formativas. Este cambio comporta una nueva manera de organizar la formación en los territorios. En esta línea de pensamiento se cambia transmitir por compartir, actualizar por innovar-crear y aceptar por una actitud crítica. Esto supone repensar dicha formación, ya que no solo analiza el dominio de las disciplinas y las características personales del profesorado, sino que analiza la formación como un elemento de desarrollo de la conciencia ética y la educación democrática.

En definitiva, la buena enseñanza⁴² ha de partir del desarrollo reflexivo, personal y ético del profesorado y precisa que la formación desarrolle y reivindique nuevas competencias profesionales-personales que capaciten para el análisis reflexivo y crítico del esce-

nario educativo en un entorno social, cultural y escolar repleto de valores. En este contexto de conocimiento pedagógico, científico y cultural, es oportuno crear una nueva escuela donde compartir con los futuros ciudadanos y ciudadanas unas actitudes democráticas, igualitarias y respetuosas. Así como es necesario que el “buen profesor se apropie de la naturaleza variable de su tarea, interpretando, adecuando e implicando al entorno social para convertirlo en un aliado útil de la educación, del desarrollo y bienestar personal y de la calidad de vida del alumnado” (Hernández, 2010: 86).

2.2. Modalidades de Formación Continua. Equilibrio entre autonomía y cooperación

“El nuevo concepto creado en nuestra época de la <cultura organizativa> tiene en cuenta los objetivos de todos los implicados. Pero también presupone la identificación de estos con la fijación de tareas” (Mohn, 2009: 247).

Las leyes de educación y los acuerdos educativos nacionales e internacionales están llenos de buenas intenciones en torno a la FC del profesorado. El Comunicado de Praga (2001), en su punto número uno, expone que el aprendizaje a lo largo de la vida es un elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

En el capítulo III de la LOE⁴³ se expone que la Formación Permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios

(42) Trabajos orientados a la búsqueda de un consenso profesional y político respecto de los denominados estándares de calidad de la profesión docente y de la enseñanza. (...). Desarrollados en Australia, EEUU, Holanda, Inglaterra, Francia...” (Hernández, 2010: 84).

(43) CAPÍTULO III. Formación del profesorado. Artículo 102. Formación permanente

centros. Asimismo, los programas de FP, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

En el texto legal, además, se indica que las administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, y fomentarán programas de investigación e innovación. En cuanto al Ministerio de Educación y Ciencia, podrá ofrecer programas de FP de carácter estatal, dirigidos al profesorado de todas las enseñanzas y establecer los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

En relación a la FC del profesorado de centros públicos (Art. 103) las administraciones educativas serán las encargadas de planificar las actividades formativas, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los y las docentes a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, mediante acuerdos con las Universidades, y en colaboración con las Comunidades Autónomas favorecerá la movilidad internacional de los docentes.

Asimismo, el capítulo IV (Art. 104) explicita que las administraciones educativas velarán porque el profe-

sorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea, prestando atención a la mejora de las condiciones en que este realiza su trabajo y estimulando el reconocimiento social de la función docente. Dada la exigencia de la FC del profesorado y la necesidad de actualización, innovación e investigación que acompaña dicha función, este reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado no es demasiado visible en la actualidad en ninguno de los niveles educativos.

Por otro lado, existe la formación permanente externa adquirida por el profesorado a través de congresos, seminarios, cursos de actualización, etc. que debe ser considerada como una parte más del trabajo del buen docente, ya que constituye un factor clave de cara a mejorar la calidad personal del profesor y, por ende, de la enseñanza educativa (Salinas y Viciano, 2006). En la actualidad, la formación del docente se concibe como un proceso que continúa a lo largo de todo su ciclo vital profesional de modo ininterrumpido, no finaliza con la Formación Inicial (Delgado, 1997; Lozano, 2007 y Julián 2009, entre otros).

En relación con las instituciones formativas en la FC, comentamos con anterioridad que los CEP son los organismos de referencia del profesorado en su formación, con diferencia del resto (Universidad, Ayuntamientos, Instituto Andaluz del Deporte...), pero hemos de decir que en el ámbito de la EC las propuestas de formación de otras entidades, generalmente privadas, suelen ser más especializadas y numerosas en EC.

2.2.1. Planes de actuación de las instituciones formativas. Con buenas intenciones

“Conforme nuestras sociedades occidentales se fueron haciendo cada vez más abiertas, pluralistas y multiculturales, los educadores tomaron conciencia de la coexistencia de diversos modelos educativos, a partir de los cuales distintos grupos defienden distintas concepciones de la educación” (Esteve, 2008: 128).

Todas las leyes relacionadas con la FC han de materializarse en actuaciones formativas concretas. De entre todos los organismos e instituciones relacionadas con la FC, el Centro de Profesorado o el Centro de Apoyo al Profesorado (CAP), como se denomina en otras comunidades, es el referente principal en la formación del profesorado (González *et al.*, 2004 y Luis-Pascual, 2008a), coincidiendo con nuestra investigación. Es por ello que vamos a exponer las líneas de actuación de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de Andalucía⁴⁴ y el Plan de Actuación del CEP de Córdoba⁴⁵, ya que, tanto la comunidad como la ciudad conforman el contexto directo de nuestra investigación.

2.2.1.1. Instrucciones para la elaboración de los Planes Provinciales de Formación y los Planes de Actuación de los CEP. Curso 2010/11.

“Son las instancias político-administrativas (...), en sus diversos niveles de actuación, las que deben llevar la iniciativa de la formación docente, (...). (...), y en el caso de los profesores y profesoras ya en activo, propiciar su asistencia y participación activa en las diferentes actividades ofrecidas (...). Pero también -y especialmente- son los propios docentes los que, además de exigir a tales instancias la creación y oferta de un amplio marco de posibilidades de mejora y desarrollo pro-

fesional, deben responsabilizarse del aprovechamiento de todas las posibilidades de que disponen” (Hernández y Velázquez, 2010: 34)

Nuestro estudio está contextualizado en Córdoba capital, por lo que tienen gran importancia los Planes Provinciales de Formación y los Planes de Actuación de los CEP de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de Andalucía. Esta institución dicta cada año una serie de instrucciones con objeto de que la FC del Profesorado siga contribuyendo al desarrollo de la competencia profesional docente y a dar respuesta a las demandas del sistema educativo.

El conjunto de medidas previstas por los CEP y recogidas en dichos Planes de Actuación de 2010, deben considerar la formación en centros como una de las modalidades prioritarias de intervención para la mejora de la enseñanza. Asimismo, deben tener en cuenta las posibilidades que ofrecen la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la realización de actividades de formación por vía telemática y para el desarrollo de redes de profesorado que faciliten el intercambio de ideas, recursos y experiencias docentes.

Los Planes de Actuación deben recoger el diagnóstico de necesidades y las propuestas de actividades formativas de todo el profesorado, así como las actividades de formación que se proponen desde los distintos órganos directivos de la Consejería de Educación para lograr los objetivos prioritarios que marca la política educativa. Por otra parte, las memorias constituyen un documento de evaluación de las actuaciones precedentes cuyo objetivo final pretende mejorar la calidad

(44) Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos. Instrucciones de 27 de mayo de 2010 para la elaboración de los Planes Provinciales de Formación y los Planes de Actuación de los CEPs para el curso 2010/11. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=45>

(45) Plan de Actuación del CEP de Córdoba. Aprobado por el Consejo de Centro del Centro del Profesorado de Córdoba (“Luisa Revuelta”) en la sesión celebrada en Córdoba el 28 de junio de 2010.

del Sistema Educativo, dar respuesta a las demandas reales del profesorado y atender los retos educativos inherentes a la evolución social y cultural de nuestra sociedad.

Exponemos, a continuación, de forma esquemática y seleccionando lo más pertinente para nuestro estudio, las Instrucciones en torno a la FC del 2010-2011 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos:

Líneas prioritarias de actuación.

La promoción, apoyo y seguimiento de los procesos de autoformación a través del trabajo colaborativo entre el profesorado deben constituir un elemento fundamental dentro de las estrategias formativas y de intervención en los centros docentes, potenciando la formación en centros y los grupos de trabajo.

Por otro lado, se deben proponer acciones formativas que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para la FC del profesorado y que potencien el trabajo en red, la comunicación de buenas prácticas y la autoformación. Asimismo, se deberán incluir iniciativas de formación que contribuyan a desarrollar la competencia digital del profesorado. Para ello, deben contemplarse en el Plan actividades encaminadas a la formación y actualización técnica del profesorado en el campo profesional correspondiente a su especialidad, en nuestro caso EF.

Por último, las actividades formativas deberán procurar la mejora de la práctica docente incidiendo esta en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo cívico-social. Para ello, dichas actividades

tendrán un seguimiento de aplicación práctica en el centro docente y/o en el alumnado. La práctica docente será un punto de referencia fundamental para la reflexión, la investigación e innovación repercutiendo en una mejora de dicha práctica. Para ello, los CEP deben impulsar la innovación y la investigación atendiendo a las experiencias que se realizan en los centros docentes.

Temáticas prioritarias.

Existen tres temáticas prioritarias: la formación para el desarrollo del Plan Escuela TIC 2.0, incorporando nuevos contenidos digitales encaminados a facilitar la adquisición de las competencias básicas por el alumnado; las estrategias didácticas y metodológicas que contribuyan a la mejora de las competencias básicas del alumnado; y la formación para la aplicación de los nuevos Reglamentos Orgánicos de los Centros: el proyecto educativo y sus implicaciones.

Otras temáticas que debe considerar.

- Estrategias de atención al alumnado con especiales dificultades en el aprendizaje.
- Adquisición y desarrollo de las competencias docentes necesarias para gestionar el grupo-clase y para la atención a la diversidad del alumnado.
- Estrategias y metodología del profesorado en los centros bilingües y plurilingües.
- Procedimientos para favorecer la convivencia en los centros docentes: resolución de conflictos y gestión del aula de convivencia.
- Estrategias que permitan fomentar entre el alumnado la asunción de valores democráticos, el respeto

a las diferencias y a la autonomía de las personas, así como la superación de estereotipos de carácter sexista.

- Coordinación entre las etapas, los distintos niveles educativos y entre los equipos docentes, proporcionando al profesorado estrategias para el desarrollo del trabajo colaborativo.
- Procedimientos y herramientas que favorezcan la participación de las familias en el centro docente.
- Formación para el profesorado, directiva e inspectores e inspectoras en prácticas.
- Prevención de riesgos laborales y la salud laboral entre los docentes.

Difusión del Plan de Actuación de los CEP

Una vez aprobado el Plan de Actuación, se dará a conocer a los centros docentes de la zona de actuación del CEP, para ello se utilizará preferentemente la página web del mismo y la comunicación a través del correo electrónico.

Estas buenas intenciones formativas requieren de presupuestos dignos y de profesionales competentes y especialistas en la asesoría, asimismo necesita de la responsabilidad e inquietud del profesorado para estar informado y participar en los planes de formación.

2.2.1.2. Centro de Profesorado de Córdoba. Referente Formativo.

“Sin una visión clara del contexto en el que se actúa y sin herramientas válidas para afrontar los nuevos problemas, aún continuará el desconcierto y los sentimientos de inadecuación y de malestar del profesorado,

producidos en buena medida porque aún seguimos formando a nuestros profesores para dar unas clases imposibles en unos centros de enseñanza que ya no existen” (Esteve, 2008: 232).

En 2011 se cumplen 25 años de funcionamiento del CEP, el cual comenzó su andadura en 1986, y en la actualidad esta institución, como se ha dicho con anterioridad, es el referente en la formación del profesorado de educación Física (González, 2004 y Luis-Pascual, 2008a), coincidiendo con nuestra investigación. Por tanto, la responsabilidad de la calidad y el nivel de desarrollo profesional del colectivo recae principalmente sobre esta institución, ya que la oferta de otras agencias formativas apenas es seleccionada por el profesorado. Las razones para dicha opción, atendiendo a Luis-Pascual (2008a y b), son:

- Gratuidad de la formación.
- Cercanía y comodidad, una de las modalidades de formación es en el propio centro.
- Incidencia en el conocimiento práctico, de gran interés para el maestro y maestra de EF.

A estas habría que añadir una cuarta razón:

- Acreditación oficial de la formación necesaria para su promoción profesional y para mejorar sus condiciones laborales (por ejemplo, concurso de traslados, sexenios...).

El profesorado necesita y demanda compañeros o compañeras que les faciliten el acceso a la formación, que compartan las inquietudes que provocan las nuevas funciones demandadas por la sociedad y les ayuden a solucionar sus problemas docentes. Por ello, los CEP son un gran apoyo debido a su cercanía

y accesibilidad. Además, el CEP es el mediador entre el profesorado y la Administración, acercando las propuestas del profesorado a esta, las cuales sirven para establecer diagnósticos de necesidades que ayudan a la participación del profesorado en su propia formación y desarrollo profesional. Y por último, sirve de foco de difusión formativo respecto a las innovaciones y propuestas curriculares de los diferentes Grupos de Trabajo (GT) o normativas nuevas.

Exponemos, a continuación, el Plan de Actuación del CEP “Luisa Revuelta” de Córdoba para el curso 2010/11, seleccionando y resumiendo los datos de interés para nuestro estudio:

a. Diagnóstico de necesidades de formación en la zona, realizado en referencia a los objetivos que establece el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado:

- Principales instrumentos y metodología utilizados para la detección de necesidades formativas en los centros de la zona de actuación. El CEP “Luisa Revuelta” de Córdoba ha puesto en marcha un proceso de detección de necesidades formativas a través de un espacio en la web en la que, tanto equipos directivos como profesorado, pueden hacer llegar sus demandas formativas, referidas a temáticas de interés y las diferentes modalidades formativas.

Se ha impulsado, desde las asesorías, un contacto continuo con los centros, y con el profesorado de las distintas áreas, con objeto de guiar al docente en sus problemáticas educativas y dar respuestas a las mismas. Los blogs han favorecido el flujo continuo de información. El objetivo debe ser di-

señar las estrategias educativas adecuadas para atender aquellas demandas formativas que incidan en la mejora de la práctica docente y que puedan ayudar a contribuir a la mejora de los rendimientos académicos del alumnado.

- Propuestas formativas más demandadas por el profesorado relacionadas con las Líneas Prioritarias de Actuación. Se apoyarán las modalidades de Formación en Centros (FFCC) y Grupos de Trabajo, al considerarlas las más adecuadas para que la formación incida en la mejora del centro docente. Pero al ser más exigentes, en muchos casos, y debido a inercias del pasado una parte importante del profesorado es más partidario de una formación de carácter individual con contenidos y modelos transmisivos. Además, seguirá teniendo atención prioritaria el desarrollo del Plan Escuela TIC 2.0, así como la formación online a través de la plataforma de formación cepazahar.

El objetivo principal de Plan de Actuación 2010/11 es ofrecer una gama de acciones formativas de calidad destinadas a conseguir una mejora real de la práctica docente que desemboque en un aumento significativo de los rendimientos del alumnado, y que al mismo tiempo este logre un grado de autonomía personal y un nivel de desarrollo cívico-social que le permita una integración plena en la sociedad actual. Una de las cuestiones prioritarias y más complejas que se plantea el equipo asesor es la detección de prácticas que resulten realmente innovadoras y de aquellos aspectos de las mismas exportables a otros contextos. En este sentido, se pretende atender todas las demandas formativas

que suponen prácticas docentes encaminadas a la innovación y mejora e investigación educativa y, por otro, promover acciones formativas para la difusión de estas prácticas.

- Propuestas formativas más demandadas por el profesorado en relación con las Temáticas Prioritarias. Las propuestas formativas más demandadas están relacionadas con la mejora de la práctica docente y de los rendimientos del alumnado y de su desarrollo cívico-social. El profesorado de Primaria, más que el de Secundaria, solicita formación dirigida a la aplicación en el aula de las competencias básicas (CCBB) y todo lo que redunde en la actualización didáctica.

Los cursos, jornadas o encuentros son muy interesantes para el profesorado dada su gran participación (Luis-Pascual, 2008a), pero dichas modalidades están basadas en la actualización y tienen carácter individual. El CEP respeta este formato pero expresa como más adecuado la formación colaborativa y el centro educativo como principal agente de transformación, por lo que impulsa y motiva la realización de estos modelos de formación, aunque hay resistencia a adoptar cambios si estos vienen propuestos desde la Administración. La formación debe estar ligada a la necesidad de cambio sentida en el centro en un marco de proyecto colectivo.

- Propuestas formativas más demandadas relacionadas con otras temáticas. El profesorado demanda, fundamentalmente, acciones formativas relacionadas con la aplicación en el aula del proceso de enseñanza de las CCBB y de la resolución de

conflictos. Para estas dos temáticas, el profesorado siempre ha preferido que la formación sea realizada por compañeros o compañeras que aplican buenas prácticas en el aula y rechazan acciones meramente teóricas.

También demandan formación en la actualización didáctica de la materia que imparten y solicitan acciones relacionadas con la salud laboral docente, junto al desarrollo y aplicación del plan de igualdad en los centros y el asesoramiento para impulsar proyectos de innovación e investigación de la práctica educativa. Asimismo, una parte importante del profesorado requiere formación “on line” y, por ello, los CEP de la provincia de Córdoba impulsaron la plataforma de teleformación azahar⁴⁶. Con frecuencia solicitan acciones puntuales, jornadas o cursos de corta duración en sus centros docentes y que dicha formación se realice, a ser posible, en horario lectivo. Desde el CEP se fomentan fundamentalmente las acciones formativas de autoformación al considerarlas de mayor eficacia en la mejora docente.

- Otras demandas formativas particularmente relevantes: las aplicaciones de las Pizarras Digitales Interactivas (PDI) al aula, las acciones formativas relacionadas con actividades educo-formativas, así como las actividades cuya instancia procede de diversos colectivos (ONG, Ayuntamientos, Movimientos de Renovación Pedagógica, Universidad de Córdoba, etc). En este caso, la modalidad más frecuente que requieren es la jornada o el curso de corta duración que sirva como inicio en el proceso de formación. Debemos señalar como altamente

(1) <http://www.cepazahar.org>

interesante la organización de las jornadas de carácter educo-formativo que vienen organizándose en el CEP de Córdoba desde hace varios cursos con una alta participación de profesorado.

b. Principales objetivos que hay que alcanzar, teniendo en cuenta el diagnóstico de necesidades y las líneas y temáticas prioritarias de la Consejería de Educación.

- Escuela TIC 2.0. Se pretende abarcar los diferentes estadios de la formación TIC del profesorado: alfabetización, aplicación en el aula y especialización, atender la formación en el uso de la PDI y seguir impulsando la plataforma de teleformación y de recursos en la WEB, cuyo objetivo es ofrecer una formación de calidad a todo el profesorado que lo demande.
- Aplicación de los ROC (Reglamento Orgánico del Centro), coordinación de etapas, elaboración del plan tutorial y participación de las familias en el centro. En este apartado se incluyen las actividades relacionadas con la difusión, debate y aplicación de los nuevos reglamentos de organización y funcionamiento de los centros docentes, impulsando iniciativas que contribuyan a mejorar la integración de las familias en la vida de los centros.
- Competencias Básicas y actualización didáctica. Se priorizará la formación en el propio centro, con el objetivo de incidir en la mejora de los resultados escolares y de la práctica docente. Además, se hará un planteamiento transversal de las CCBB en las acciones formativas, proponiendo: difundir las buenas prácticas en las distintas etapas educativas sobre CCBB que ofrezcan a los centros

estrategias de trabajo en el aula-centro; fomentar redes de GT y Formación en Centros sobre CCBB que permitan contar con un banco de experiencias y recursos; priorizar las demandas formativas de los centros relacionadas con las pruebas de evaluación y diagnóstico (PED), con los centros de calidad y mejora y centros seleccionados por las acciones prioritarias de la Consejería; y realizar actividades formativas relacionadas con las competencias desde las áreas presenciales y online, actividades de coordinación de los distintos agentes, orientación, inspección y formación.

- Dinámica de grupos y atención a la diversidad. La atención a la diversidad debe ser asumida por la comunidad educativa como un elemento imprescindible para lograr el éxito del centro educativo. En este sentido, se proponen los siguientes objetivos:
 - Conseguir la implicación de la mayoría del profesorado en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, asumiendo la responsabilidad compartida.
 - Introducir en los documentos del centro medidas para la atención a la diversidad.
 - Trabajar bajo el prisma de la inclusión.
 - Asumir que la diversidad supone un factor de enriquecimiento.

En lo referente a la atención a la diversidad intercultural el objetivo prioritario es propiciar su introducción, como temática transversal, en toda la documentación del CEP, programación de actividades y en los centros educativos. Igualmente, se mantendrá la coordinación entre las distintas organizaciones e instituciones que

trabajan la temática en la ciudad de Córdoba, favoreciendo acciones concretas en centros especialmente sensibilizados y establecer modelos de buenas prácticas en este campo.

- Formación del profesorado de los centros bilingües y plurilingües. Programas europeos. Las acciones formativas del profesorado implicado en proyectos de bilingüismo irán encaminadas al diseño de actividades en el CEP, tanto presenciales como online, y a la configuración de FFCC y GT. Con respecto a los programas europeos, se llevarán a cabo acciones formativas encaminadas a dar difusión a las numerosas acciones que recoge el programa de aprendizaje permanente (PAP).
- Convivencia. Formación en valores democráticos y autonomía personal. Formación en igualdad. Se realizará la formación en nuevas tecnologías del profesorado que lleva a cabo el Plan de Igualdad en los centros, así como se apoyará a los GT y proyectos que desarrollen líneas de investigación que ayuden al profesorado en el análisis y reflexión de la práctica educativa basada en los principios del Plan de Igualdad.

Se considera importante continuar con la formación para una educación no sexista, que permita, desde el análisis de las prácticas educativas, la planificación de las intervenciones en el ámbito escolar encaminadas al cambio social de estereotipos de género y su sustitución por otra más equitativa para hombres y mujeres.

- Formación del profesorado en prácticas. Debido a la diversidad de este colectivo en relación a su experiencia docente, se ha establecido una divi-

sión entre profesorado novel (menos de dos años de docencia) y el resto. Esta formación contempla un modelo basado en el intercambio de experiencias y buenas prácticas docentes contrastadas en el aula. La formación presencial se complementará con un módulo online sobre el uso práctico de las TIC y la aportación de direcciones webs de interés para cada una de las áreas curriculares. En cuanto a las horas presenciales, contemplarán la formación en el desarrollo de las CCBB, la convivencia, organización, coordinación y participación en el centro así como la atención a la diversidad y la aplicación de los ROC.

- Prevención de riesgos laborales y salud laboral. Los ámbitos más demandados son seguridad, primeros auxilios, técnicas saludables (Feldenkrais, Alexander, yoga,...), salud psico-emocional, inteligencia emocional..., entre otros. Estos cursos tienen gran aceptación y son valorados muy positivamente por el profesorado. Desde nuestra perspectiva, la EC, son de gran importancia porque aplican Técnicas Corporales que se utilizan, desde la perspectiva educativa, en el ámbito expresivo.
- Formación del profesorado de enseñanzas artísticas. En este curso escolar se pretende mantener los acuerdos ya establecidos entre organismos colaboradores como la Universidad y la Escuela Superior de Arte Dramático (ESAD) de Córdoba. Es de gran interés, desde nuestro ámbito, el desarrollo de cursos de las artes del movimiento abiertos al colectivo de EF desde la ESAD a través del CEP de Córdoba.

2.2.2. Formatos de Formación. De consumidores a Productores.

“Los mejores formadores no serían capaces de compensar la pobreza de los planes y mecanismos de formación y, al contrario, los currículos mejor ideados y las didácticas profesionales más atractivas no tendrán valor alguno si los formadores no están <a la altura>” (Altet, Paquay y Perrenoud, 2007: 7)

Entre la literatura especializada hay dos referencias primordiales sobre los modelos de Formación Continua en España según Julián (2009), Imbernón (1994) y Marcelo (1994).

Imbernón (1994) elabora cinco modelos de FC partiendo de cuatro criterios. El primero se basa principalmente en los fundamentos teóricos; el segundo en la implementación de programas concretos; el tercero en la evaluación de los resultados; y el cuarto en la gestión del proceso. En función de estos criterios el autor establece los siguientes modelos de FC:

1. El modelo de formación orientada individualmente.
2. El modelo de observación y evaluación.
3. El modelo de desarrollo y mejora.
4. El modelo de entrenamiento o institucional.
5. El modelo de investigación o indagativo.

Marcelo (1994), por su parte, establece los siguientes modelos de FC:

1. Modelo de desarrollo profesional autónomo.
2. Modelo de desarrollo profesional basado en la reflexión, apoyo profesional y supervisión.

3. Modelo de desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y la formación en centros.
4. Modelo de desarrollo profesional a través de cursos de formación.
5. Modelo de desarrollo profesional a través de la investigación.

Según Devís (1996), Del Villar (1997) y Luis-Pascual (2008b), los distintos modelos formativos del profesorado tienen relación con la personalidad de cada maestro o maestra, el grado de implicación personal, los contenidos que está desarrollando y su grado de afinidad con ellos, su contexto profesional y personal, su filosofía de vida, sus experiencias personales y profesionales en los distintos contenidos de la EF y la implicación del profesorado en su propio proceso formativo.

Los docentes pueden seleccionar una u otra modalidad formativa en función de su nivel de capacitación, de sus intereses y de sus posibilidades de aplicación en cada momento, aunque no hay establecidos unos itinerarios previos institucionalizados. Según Luis-Pascual (2008a y b), sería interesante pasar por todas las modalidades formativas desde las que requieren menos implicación (cursos) a las más autónomas (GT).

En la formación del profesorado es preciso distinguir entre las modalidades tradicionales de cursos, jornadas o encuentros hasta las más autónomas y complejas como los GT y la formación en centros. En función de estos criterios pasamos a exponer los formatos o modelos formativos ofertados en el CEP de Córdoba, con la intención de contextualizar el estudio, enunciando los primeros (tradicionales) de forma concisa para detenernos, posteriormente, en los de mayor implicación por parte del profesorado (Figura 2.12).



Figura 2.12: Modelos y formatos de Formación Continua

2.2.2.1. Modelos de formación tradicionales. Participación y encuentro

“Los procedimientos determinan absolutamente el producto final de nuestro trabajo” (Muñoz, 2005: 220).

Dentro de los Modelos de Formación Tradicionales englobamos: los cursos, los seminarios, los intercambios de experiencias, la tutorización y otros. Estos formatos se podrían considerar preparatorios para formatos más autónomos, comunitarios, creativos y complejos, que requieren de mayor implicación y esfuerzo, como los GT y la FFCC. Presentamos a continuación los distintos formatos formativos tradicionales:

- **Los cursos.** Son actividades con uno o varios ponentes, con una metodología generalmente expositiva, en estos la responsabilidad recae sobre el experto. Es compromiso de la asesoría y el ponente el seguimiento de la actividad no presencial, a través de elaboración de propuestas y/o aplicación de estas a la realidad docente, y la valoración de las mismas, además del criterio asistencial. Los cursos son las actividades más demandadas y numerosas. Los cursos tienen como objetivo “desarrollar la capacitación del profesorado para realizar una reflexión y una actualización que aumente su profesionalidad y mejore su labor docente” (Julián, 2009: 54).

- **El seminario.** Este formato está ajustado a los intereses y objetivos del maestro y maestra, aquí los responsables son los propios docentes, los cuales han de realizar un proyecto previo para desarrollar dicho seminario. En los grupos docentes es importante que se establezca de forma consensuada el calendario de trabajo y la claridad y distribución de los diferentes roles dentro del seminario. Este formato tiene cierta autonomía grupal, apoyándose en la formación entre iguales, pero requiere la colaboración del asesor o asesora de EF para facilitar, orientar y constatar el desarrollo del proyecto.

Los seminarios son actividades que se agrupan en torno a 10 o 15 profesionales, coordinados por uno de ellos que se reúnen para reflexionar, intercambiar experiencias y materiales y profundizar sobre un tema concreto, por lo que es fundamental la comunicación entre los y las participantes (Dios y Del Villar, 2004).

- **Los intercambios de experiencias.** Son una modalidad muy demandada por los maestros y maestras. Se generan materiales interesantes, pero la difusión y publicación de las experiencias más relevantes es compleja, requiere un trabajo importante en tiempo, por parte del profesorado y la asesoría, para darle forma a los contenidos y dotarlos de una calidad mínima, y a veces les falta formación para ello. Habría que animar a la presentación de comunicaciones a los congresos.

El intercambio de experiencias permite al docente que lo comparte la explicitación y la estructuración de su conocimiento práctico, al organizarlo para su exposición, obligándolo a reflexionar sobre su

práctica y al que escucha le da ideas para adaptar la experiencia a sus circunstancias.

- **La tutorización entre iguales,** profesores noveles y veteranos. Este formato es de los más recientes institucionalizados, se pretende que el profesorado novel tenga una adaptación más amable a la realidad educativa y se evite en lo posible el aislamiento. En el CEP de Córdoba hay dos líneas complementarias de actuación en el programa de tutorización: una genérica, independientemente de la especialidad orientada a la formación en TIC, tutorías, habilidades sociales...; y otra específica, para la Especialidad de EF en nuestro caso, que atiende aspectos metodológicos, didácticos, materiales docentes...

Este formato es muy importante. El inicio de la profesión docente es una época de cambios. Para Brock y Grady (1997) estos giran en torno a las modificaciones en la concepción que el profesorado novicio tiene de sí mismo, y de las producidas como consecuencia de la experiencia surgida de su desconocimiento. Este periodo para algunos es traumático y para otros está lleno de conflictos (Beach y Pearson, 1998 y Sáenz-López, 2000). Algunos autores (Hoogvel, Paas y Joehms, 2005) consideran que los docentes no poseen las habilidades para diseñar una enseñanza exenta de problemas. Pero también es un periodo de intenso aprendizaje, donde las primeras experiencias marcarán los métodos de enseñanza, su trabajo cotidiano, sus relaciones profesionales, etc., caracterizándose este momento por la gran inseguridad con la que afrontarán la resolución de situaciones conflictivas (Sáenz-López, 2000 y Farrell, 2006).

- Otros programas institucionales. Aquí estarían, entre otros, los congresos y los grandes programas nacionales o autonómicos de gran difusión y gestión propia como el programa Convivir es Vivir, que utilizan a los CEP como centros colaboradores, así como el I Plan de Igualdad. Los primeros, congresos, se realizan habitualmente en colaboración con otras instituciones como la Universidad de la Córdoba, con ellos se pretende, entre otras cuestiones, “facilitar la difusión o sensibilización sobre temas de contrastado interés” (Julián, 2009: 59).

2.2.2.2. Modelos de formación autónomos y complejos. Implicación y proyecto colaborativo.

“Tendremos, pues, que conjugar mejor el verbo <<compartir>>. Tendremos que aprender a conocer, a hacer, a ser, a vivir juntos, a emprender. Tendremos que atrevernos a saber... y saber atrevernos a favor de la dignidad humana. Para que nuestros hijos no vuelvan un día la vista atrás y recuerden aquella frase terrible de Albert Camus: <<Los despreciaba, porque pudiendo tanto, se atrevieron a tan poco” (Mayor, 2002: 59).

Expondremos a continuación los GT y la FFCC, basándonos en las ya citadas Instrucciones de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos del año 2010, como exponentes de una formación del profesorado compleja y autónoma que conlleva responsabilidad, implicación, comunicativa, colaboración, comprensión...

a. Grupos de Trabajo. Comunicación, responsabilidad y proyecto colectivo

“La comunicación aparece, al mismo tiempo, como el camino y el obstáculo en el proceso que conduce a

esa autorrealización en la enseñanza” (Esteve, 2003: 150).

La Orden de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los CEP para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales, destaca la importancia de este tipo de autoformación como instrumento que contribuye a aumentar la calidad de los aprendizajes del alumnado a través de la mejora de las prácticas docentes.

En este sentido, los GT constituyen una modalidad formativa centrada en la propia práctica, vinculada a contextos concretos y que permite dar respuesta a diversos niveles de experiencia profesional. Asimismo, al tratarse de un proyecto de trabajo colaborativo, favorece la reflexión conjunta y el intercambio de ideas y propuestas innovadoras.

Por todo ello, con objeto de ajustar y actualizar algunos aspectos relacionados con la gestión, el seguimiento y la valoración de GT, la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Junta de Andalucía ha resuelto dictar las siguientes Instrucciones, que pasamos a exponer de forma sintetizada atendiendo al contenido de mayor interés de nuestra investigación:

Procedimiento de constitución

Los CEP realizarán durante el mes de septiembre un proceso de difusión, información, asesoramiento y apoyo a esta modalidad formativa en los centros docentes de su ámbito de actuación. Para ello, hasta el 31 de octubre el profesorado que desee constituir un GT deberá elaborar y presentar para su correspon-

diente valoración un proyecto de trabajo. En la elaboración de este proyecto deberán participar todos los docentes implicados, orientados y apoyados por la asesoría del CEP que colaborará en el diseño y la planificación global del mismo. Por último, antes del 15 de noviembre, tras la valoración de los proyectos, los CEP procederán a la inscripción en el pertinente registro de aquellos que hayan sido aprobados.

Requisitos

Los GT estarán constituidos por un mínimo de tres y un máximo de diez docentes de un mismo o varios centros educativos. Además, los proyectos del GT se basarán en el aprendizaje colaborativo, el compromiso personal dentro del trabajo colectivo, los procesos de reflexión y análisis y la mejora de las competencias profesionales. Asimismo, deberán contener propuestas concretas de intervención en el centro y/o en el aula, que pretendan mejorar una determinada situación de partida e introduzcan aspectos innovadores. Por lo que han de definir de forma clara y precisa dicha situación de partida, los elementos innovadores, los documentos que van a fundamentar los procesos de reflexión y análisis, los logros que se pretenden alcanzar, la metodología de trabajo colaborativo mediante la plataforma digital, así como una descripción temporalizada de las actuaciones previstas para la consecución de estos objetivos, cuya fecha límite es el 31 de mayo.

Con objeto de poder realizar el seguimiento del proyecto, se deberán incluir, asimismo, las estrategias y metodología para la valoración del trabajo del grupo y de los resultados que se pretenden obtener. Dichas

cuestiones serán acordadas entre la coordinación y la asesoría responsable del mismo. El trabajo del grupo no podrá centrarse en la concreción ni preparación de documentos de inexcusable realización por parte del profesorado en el ejercicio de sus tareas (programaciones, planes de acción tutorial ...), a no ser que estos se vieran afectados por la aplicación de criterios innovadores o de actualización didáctico-pedagógica.

Coordinación y participación

Todos los proyectos contarán con un coordinador o coordinadora, que será la persona de referencia dentro del grupo, encargada de la planificación y dinamización de la propuesta, así como de su seguimiento interno, conjuntamente con la asesoría responsable. Por otra parte, el profesorado participante, incluidos los que ejerzan la coordinación, deberá especificar su compromiso personal en la consecución de los objetivos del proyecto colectivo e indicar de forma detallada las tareas que para ello se propone realizar. Por último, quienes participen o coordinen un grupo de trabajo no podrán formar parte, simultáneamente, de otros GT o proyectos de formación en centros.

Valoración, apoyo y seguimiento

Una vez aceptados los GT e incluidos en el Plan de Actuación, el asesor o asesora responsable del CEP, en colaboración con la coordinación del proyecto, realizará el seguimiento y evaluación de los correspondientes GT. Los CEP determinarán los recursos necesarios para el desarrollo y funcionamiento de cada GT. En este sentido, la ayuda económica se abonará exclusivamente en aquellos casos en los que sea de-

(48) Artículo sexto de la Orden de 6 de septiembre de 2002

terminante para la consecución de los resultados finales.

Los GT que deseen recibir la valoración cualitativa⁴⁸ deberán indicarlo en la solicitud de constitución del mismo. La aceptación por parte del CEP de dicha solicitud dependerá de la relevancia del proyecto y de la producción de materiales educativos originales o que supongan una contribución significativa a los ya existentes, exportables a otros contextos y accesibles. Los CEP, en colaboración con la coordinación del proyecto, realizarán en el mes de junio una evaluación del grado de consecución de los objetivos previstos y de los resultados obtenidos, así como del compromiso personal de los participantes con el proyecto. Esta evaluación se recogerá en un informe final y servirá como referencia para la emisión del certificado de participación o coordinación. Además, para aquellos GT que hubieran solicitado la valoración cualitativa, el CEP deberá reflejar en el informe la calidad y relevancia de los materiales elaborados.

Para terminar, los CEP podrán reconducir o suspender aquellos GT cuyo desarrollo no sea satisfactorio, si se produjera una reducción significativa del número de sus componentes, o cualquier modificación que hiciera inviable la consecución de los objetivos y el desarrollo de las tareas previstas.

Reconocimiento

Cuando el seguimiento del trabajo del grupo concluya en una evaluación final positiva, la participación o coordinación del GT será certificada por el CEP con un máximo de 20 horas de formación para la participación y 30 horas para la coordinación. Si se hubiera

solicitado la valoración cualitativa, se podrán certificar hasta 30 horas de formación para los participantes y 40 horas para la coordinación, que dependerá del interés de los materiales producidos y de la implicación y aportaciones a la comunidad de aprendizaje.

Trabajo colaborativo en red

Con objeto de proporcionar a quienes participan en estas modalidades formativas una herramienta útil, que facilite la reflexión conjunta, el intercambio de ideas, materiales y propuestas y que contribuya a la creación de redes de profesorado, la Dirección General ha puesto a disposición de los CEP la plataforma COLABOR@. Todos los GT deberán constituir una comunidad de aprendizaje en dicha Plataforma que servirá para facilitar el seguimiento y valoración del trabajo del grupo. Además, los participantes deberán, al menos, realizar las siguientes actuaciones: una entrada mensual de la coordinación del proyecto en el Diario, recogiendo las actas de las reuniones; cada componente efectuará, al menos, un comentario a dicha entrada mensual, valorando su participación en el proyecto y cómo está llevando a cabo sus tareas; e inclusión de cuantos documentos produzca el grupo durante el desarrollo del proyecto.

Además, los GT que hayan solicitado valoración cualitativa deberán realizar lecturas de documentos relacionados con la temática objeto del grupo, proporcionados por la asesoría responsable. Asimismo, cada uno de los miembros del grupo deberá incluir al menos un comentario crítico acerca de cada lectura.

Para favorecer el conocimiento mutuo, el intercambio de materiales y propuestas y la creación de redes de

profesorado en torno a temáticas comunes, todos los GT podrán habilitar en su espacio en la plataforma COLABOR@ una página pública de libre acceso en la que se recoja información sobre el proyecto, así como los materiales elaborados. Para ello, la asesoría responsable del seguimiento del grupo facilitará soporte técnico y asesoramiento sobre el funcionamiento de la plataforma al grupo docente participante, materiales ya elaborados por otros grupos de temática similar y calidad relevante, así como espacios públicos de colaboración en dicha plataforma. Asimismo, la asesoría responsable realizará el seguimiento del trabajo en la plataforma, incluyendo cuantas aportaciones y propuestas considere oportunas para reajustar o mejorar el desarrollo del trabajo.

En definitiva, los Grupos de trabajo son actividades que congregan de 3 a 7 personas, con el objetivo de elaborar materiales sobre un aspecto determinado que les interesa o tienen carencias. Exige una mayor dedicación e implicación del docente de EF y requiere de autonomía e iniciativa.

b. Formación en Centros. Constelación educativa

“Una escuela que, además de lugar de trabajo, se configura como unidad básica de formación e innovación, desarrolla en su seno un aprendizaje institucional u organizativo, donde las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende” (Bolívar, Moya y Luengo, 2008: 45).

La Ley de Educación de Andalucía (Junta de Andalucía, 2007c) en su artículo 19, establece que el centro educativo es la unidad básica de cambio, innovación y mejora. En este sentido, la Consejería de Educación

impulsará diferentes estrategias formativas y de intervención encaminadas a dar respuesta a los contextos y necesidades de los centros educativos, entendiendo que estos son el foco y lugar de reflexión más adecuado para que la mejora de la práctica incida directamente en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social.

A continuación, exponemos una síntesis y selección, en función de nuestro estudio, de las Instrucciones dictadas por la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, en 2010, para el desarrollo de la Formación en Centros:

Concepto

La Formación en Centros debe entenderse como una iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes e incluida en el mismo, que reúna las demandas formativas de gran parte del profesorado, vinculadas a la búsqueda de soluciones dentro del contexto del propio centro y a través de la realización de tareas específicas con incidencia directa en el trabajo de aula o del centro. Estas demandas deben ser producto de un análisis y una reflexión compartida sobre la práctica como una manera de promover el crecimiento y el desarrollo del profesorado, basada en el aprendizaje cooperativo, la autoformación y la autoevaluación dirigida a mejorar la práctica docente. El carácter colectivo de esta modalidad formativa no implica excluir la necesidad de que sus resultados puedan ser valorados de forma individual.

Características

El profesorado que desee desarrollar propuestas de formación en centros diseñará y programará un pro-

yecto formativo conjuntamente con la asesoría del CEP. Dicho proyecto deberá tener las siguientes características:

- Ser iniciativa del profesorado de un centro docente cuyo objetivo responda a circunstancias específicas del mismo, o bien de profesorado de varios centros docentes que compartan un contexto o una problemática común.
- Poseer una marcada intención de cambio e innovación.
- Redundar de manera clara y directa en la mejora del alumnado del centro y/o en el funcionamiento del mismo.
- Estar basados en la labor de equipo, el aprendizaje entre iguales y en la responsabilidad individual.
- Especificar de forma concisa la situación de partida, los resultados que se esperan alcanzar en las diferentes fases, la metodología para la consecución de estos objetivos y una descripción de las tareas previstas, el profesorado encargado de las mismas y el tiempo de realización.
- Incluir de forma precisa la aplicación que se va a llevar cabo en el aula.
- Permitir la evaluación colectiva e individual del trabajo realizado y de los resultados obtenidos, en sus diferentes fases.
- Exponer las necesidades de asesoramiento externo que el grupo y el asesor o asesora responsable, consideran necesarias para el desarrollo del proyecto.

Requisitos:

- En los proyectos que impliquen profesorado de un centro, la propuesta deberá contar con la partici-

pación de un colectivo significativo del mismo, mínimo de diez personas o el 50% de los miembros del Claustro. Cuando participen varios centros, el proyecto deberá contar con un total de 15 docentes o el 50% del profesorado de cada centro.

- Los proyectos de FFCC deberán ajustarse a las siguientes temáticas: Innovación metodológica orientada a la adquisición de CCBB; Atención a la diversidad; Convivencia y resolución de conflictos; Inclusión de la perspectiva de género; Mejora de la organización, coordinación docente y de la participación de la comunidad escolar; y el Plan Escuela TIC 2.0.
- El trabajo no podrá centrarse en la elaboración de documentos esenciales de inexcusable realización por parte del profesorado en el ejercicio de sus tareas, a no ser que dichos documentos, se vieran afectados por la aplicación de criterios innovadores o de actualización didáctico-pedagógica.
- Los proyectos se desarrollarán a lo largo de un curso escolar; excepcionalmente podrán tener una duración de dos cursos.
- Desde el inicio del proyecto el profesorado participante constituirá una comunidad virtual utilizando la plataforma educativa Colabor@ dispuesta a tales efectos por la Consejería de Educación, en la que se llevará a cabo la elaboración, registro y seguimiento del proyecto de formación en centros.
- Los proyectos se compondrán a partir del siguiente índice:
 - a. Centro docente promotor.
 - b. Título.
 - c. Situación de partida.

- d. Profesorado participante.
 - e. Duración prevista.
 - f. Resultados que se pretenden alcanzar.
 - g. Actuaciones.
 - h. Recursos.
 - i. Valoración de progreso.
- Los proyectos deben contener actuaciones concretas que realizar con el alumnado del centro, especificando los cursos y grupos sobre los que se propone actuar, así como otras acciones que tengan incidencia sobre el funcionamiento del centro, junto con los indicadores para la evaluación de los resultados que se pretenden obtener.
 - El Proyecto debe contemplar las actuaciones que se van a poner en marcha para la formación del profesorado implicado en el proyecto para el desarrollo de las competencias profesionales (lecturas, sesiones de asesoramiento externo, observación, registro y análisis de actividades de aula...).

Procedimiento

Al finalizar el curso escolar, el CEP realizará un proceso de detección de necesidades de formación de cada centro a partir de estrategias que favorezcan la reflexión sobre los problemas comunes del profesorado y que aconsejarán hacia qué modalidades formativas se podrían encauzar cada una de las demandas, proponiendo cuando se vea oportuno la realización de un Proyecto de FFCC.

En septiembre los CEP realizarán un proceso de formación y difusión de esta modalidad formativa en

los centros docentes. El asesor o asesora responsable, junto con el profesorado interesado, comenzará el proceso para la elaboración del proyecto. Se pondrá, cuando el objeto del proyecto lo requiera, la participación en el mismo a los servicios de inspección y/o a los equipos de orientación educativa. En la elaboración de este proyecto deberán participar todos los docentes implicados, orientados y apoyados por la asesoría responsable del CEP. Dicho proyecto se presentará a través de la plataforma telemática Colabor@ antes del 31 de octubre de 2010, dado que antes del 15 de noviembre los CEP procederán a la inscripción en el pertinente registro de los proyectos de formación en centros.

Coordinación y participación

Todos los proyectos contarán con uno o dos coordinadores o coordinadoras, que será la persona o personas de referencia dentro del grupo, encargada de la planificación y dinamización de la propuesta, así como de su seguimiento interno, conjuntamente con la asesoría de referencia. Asimismo, la coordinación será la persona encargada de dinamizar el uso de la plataforma Colabor@ en el grupo. Para ello, mínimo una vez al mes, escribirá en el Diario las actas de las reuniones presenciales, reflejando el grado de consecución de los objetivos, las actuaciones realizadas, las conclusiones y propuestas; impulsará y moderará en el foro el debate sobre aspectos que considere relevantes para el desarrollo del trabajo; e incluirá en la carpeta de Materiales Elaborados cuantos documentos produzca durante la implementación del trabajo propuesto.

El profesorado participante, incluida la coordinación, deberá especificar el compromiso individual asumido para la consecución del objetivo colectivo. Para ello, en las diversas fases del proyecto se indicarán las tareas de cada uno, con los correspondientes indicadores para el seguimiento individualizado. El profesorado utilizará la plataforma Colabor@ como herramienta de apoyo al desarrollo del proyecto y participará activamente en la misma, para lo cual hará uso de las diferentes herramientas que le proporciona esta: Diario, Foros y carpeta de Materiales Elaborados.

Valoración, apoyo y seguimiento

La valoración positiva de este formato formativo está implícita en este proceso. Atendiendo a esta, el CEP realizará el seguimiento y la evaluación del proyecto en cada una de sus fases, a través del asesor o la asesora responsable. La asesoría en colaboración con la coordinación del proyecto, efectuará valoraciones trimestrales de progreso en cada una de las fases, donde se reflejará el grado de consecución de los objetivos previstos, por cada uno de los docentes participantes, los posibles ajustes y propuestas de mejora, fruto de una reflexión objetiva y realista.

Los CEP determinarán para cada proyecto de FFCC los recursos necesarios para su desarrollo. Estos podrán ser ponentes o expertos para desarrollar sesiones de formación, bibliográficos o de material disponible en el propio CEP. En ningún caso se contemplará una asignación económica para el desarrollo del proyecto. por otro lado, la asesoría responsable facilitará soporte técnico y asesoramiento sobre el funcionamiento de Colabor@ a la coordinación y al profesorado parti-

cipante, así como espacios públicos de colaboración en dicha plataforma. Así mismo, hará el seguimiento de los Foros, Recursos y Diario con objeto de llevar a cabo las correspondientes valoraciones, conjuntamente con la coordinación del proyecto.

Al finalizar cada curso los CEP realizarán una evaluación global, siguiendo los criterios elaborados por el equipo asesor, que se recogerá en una memoria final del proyecto. Estas memorias servirán como referencia para la emisión del certificado de participación o coordinación de los proyectos cuyo desarrollo sea satisfactorio.

Reconocimiento

La participación en proyectos de FFCC, evaluada positivamente por el CEP, será certificada con un mínimo de 30 y un máximo de 80 horas de formación. La coordinación de esta modalidad formativa será reconocida como mérito específico en los baremos para la promoción docente y el desarrollo profesional. El carácter colectivo de esta modalidad no excluye la posibilidad de la valoración individual de los resultados obtenidos.

En resumen, esta modalidad combina las anteriores, es de larga duración y acoge a un número elevado de participantes de un centro docente. Facilita que la formación llegue al aula de una manera sistemática y perdure en el tiempo sin que se vea afectado por el cambio de destino del profesorado, pero requiere de tiempo, implicación, comunicación comprensiva, responsabilidad, autonomía...

2.3. Formación Continua: Demandas, necesidades y responsabilidades del docente de Educación Física en Expresión Corporal

“Los observadores señalan que aproximadamente la mitad de los bienes cruciales para la felicidad humana no tienen precio de mercado y no se venden en las tiendas. (...), no hallará en un centro comercial el amor y la amistad, (...), la autoestima que nace del trabajo bien hecho, la satisfacción del <<instinto profesional>>, que es común a todos nosotros, el aprecio, la solidaridad y el respeto a los compañeros de trabajo y a todas las personas con las que nos relacionamos” (Bauman, 2009: 15).

El sistema educativo, por su complejidad y continua evolución, genera necesidades formativas en los docentes, si a esto le añadimos la situación actual de cambios estructurales importantes, de contenido y metodologías que modifican sustancialmente las funciones y las competencias del profesorado de EF en Primaria, la FC se convierte en un proceso vital en la actualidad (Salinas y Viciano, 2006). Pero las necesidades serán distintas en función del grupo, del contexto de trabajo y del momento de la vida del maestro o maestra, existiendo una serie de etapas que se suceden siempre en todo docente, y cuya duración depende de las competencias personales y profesionales del profesorado (Feiman-Nemser, 1983; Huberman, 1989; Carreiro, 1996 y Delgado, 1996).

2.3.1. Características del profesorado de Educación Física. De perfil

“Concebir el profesor de educación física como un experto en su materia, un profesional que realiza una actividad técnica y reflexiva con mejoras asentadas en principios éticos y morales y con buena disposición a continuar desarrollando y enriqueciendo su trabajo aportando eficacia y dignidad (Carreiro, 2005: 42).

El profesorado de EF en Primaria tiene un perfil muy variado en cuanto a edad, formación y procedencia (Guerrero, 1993; Larraz, 1996; Sáenz-López, 2000 y Luis-Pascual, 2008a), lo que coincide plenamente con nuestra investigación. En este colectivo, con formación heterogénea y desigual, aún existe un porcentaje elevado de profesorado no especialista en EF en la escuela pública (Fraile, 1995; Hernández, 2005 y Luis-Pascual, 2008a). Larraz (1996) expone que se ha de tener en cuenta en las propuestas de FC en EF la variedad de colectivos existentes en la actualidad.

En EF en Primaria hay una mayoría de hombres en la docencia (Gil, 1998; Luis-Pascual, 2008a y Sicilia *et al.*, 2009), cuando el número de maestras dobla al de maestros en Primaria (Pérez *et al.*, 2003). Este profesorado es relativamente joven, la mayoría entre 30 y 45 años (Guerrero, 1993; Fraile, 1995 y Luis-Pascual, 2008a) y la minoría corresponde al colectivo de más de 50. La EF es una asignatura dura de mantener durante toda la vida profesional, especialmente para aquellos que no son especialistas, lo que provoca mayor renovación de los educadores de EF, quedándose en ella solo aquellos educadores más implicados e interesados en su docencia (Luis-Pascual, 2008a).

Se considera que el docente de EF tiene una gran autonomía profesional (Fraile, 1993 y Viciano, 1997). Según Devís (1996) esta percepción del profesorado de

EF de autónomo puede esconder cierto aislamiento y poca cultura colaborativa. Diversos autores (Fraile, 1995; Marcelo, 1995 y Morgenstern, 1996) exponen que parte de los profesionales de EF se sienten aislados por varias razones, como la menor valoración del área y la falta de control externo, la autonomía profesional llevada al individualismo y la inexistencia de unos elementos curriculares consensuados mínimos que den cierta homogeneidad a sus acciones. Esta actitud convive con un talante cooperativo y sociable (Zubieta y Susinos, 1992), así como con una actitud corporativa (Barquín, 1995).

Sáenz-López (2000), Luis-Pascual (2008a) y Hernández y Velásquez (2010), afirman que el colectivo de EF sufre la falta de prestigio social por diferentes motivos, como la menor valoración del conocimiento práctico en comparación con el teórico por la sociedad en general y el desconocimiento generalizado de la materia por parte del resto del profesorado y las familias. Además, la EF es un área relativamente reciente que se da en el patio de recreo, no percibiéndose este como un espacio educativo formal. Es una concepción demasiado generalizada el pensar que no es necesario poseer ningún conocimiento ni preparación específica para impartir correctamente el área de EF. En este sentido se aprecia cierta falta de reconocimiento profesional a la labor del docente de EF, que afecta desde la vestimenta que usa (el chándal tiene menos estatus que un traje), hasta el respeto al espacio docente, siendo interrumpido o invadido, y los horarios adjudicados, utilizándose a veces para otras temáticas. Pero el prestigio de la EF evoluciona positivamente gracias a actuaciones profesionales que repercuten en la buena imagen del área y a trabajos colaborativos que dan a conocer lo que

se hace a los agentes implicados en el centro escolar (Fraile, 1995 y Domínguez, *et al.*, 2003).

Un aspecto importante en el perfeccionamiento del docente de EF es que las actividades tengan una aplicación práctica, esto aumenta la implicación del mismo en ellas e incide en su calidad formativa (Marcelo, 1995 y Viciana, 1996). A este colectivo le gusta los procesos vivenciales (Viciana, 2002), ya que es participativo y entusiasta, teniendo una actitud positiva en las actividades formativas (Fernández *et al.*, 1993; Fraile, 1993; Guerrero, 1993; Viciana, 1997; Sáenz-López, 2000; Romero y Cepero, 2001 y Hernández y Velásquez, 2010). Aunque según Luis-Pascual (2008a), hay que conseguir modificar la actitud de parte del profesorado de EF para que incremente su implicación, autonomía y autoformación y se encamine a formatos en donde se convierta en productor y abandone su papel de consumidor, para ello, hay que llegar a la esencia de la formación, que es la motivación (Delgado, 1994 y Viciana, 1996).

Otra característica de este colectivo es que está satisfecho con su trabajo en EF. Esta satisfacción está relacionada con sus motivaciones intrínsecas y vocacionales (Zubieta y Susinos, 1992; Guerrero, 1993; Sáenz-López, 2000 y Hernández y Velásquez, 2010). La satisfacción personal, conseguir méritos, la promoción profesional y mejorar los conocimientos son algunas de las motivaciones que mueven al profesorado de Primaria en EF a la realización de actividades formativas (Guerrero, 1993; García, 1999 y Pérez, *et al.* 2003).

Exponemos a continuación, de forma somera, el perfil formativo del profesorado de EF en Primaria y algunas

propuestas de actuación según el estudio de Luis-Pascual (2008a:160):

a) Necesidades formativas para el profesorado de EF en Primaria. Estas se conciben a partir de tres criterios: la trayectoria formativa, el ciclo vital y la demanda formativa.

- Trayectoria formativa. Nos encontramos con tres tipos de profesorado:
 - Consumidor (de cursos principalmente). Propuesta formativa: animar en la FC a que salga de su estancamiento y busque sus propias experiencias formativas, más relacionadas con lo que él quiere, facilitándole la utilización de modalidades formativas más autónomas, dándole responsabilidades y apoyando programas de desarrollo de la creatividad, toma de contacto con otros docentes, participación en GT, que le permitan profundizar en una temática determinada.
 - Productor (prefiere los GT y genera su propia formación e incluso puede llegar a elaborar materiales). Propuesta formativa: promocionar su participación en jornadas como comunicante o en cursos como ponente; intercambiar información, metodologías y materiales con otros grupos de trabajo; procurar generar dinámicas autoevaluadoras que cuestionen sus planteamientos e innovar en temáticas diferentes.
 - Organizador (más interesado en el Centro Escolar que en la EF, prefiere los intercambios de experiencias). Propuesta formativa: podría encaminarse a realizar itinerarios donde sea obligatoria la participación en los niveles anteriores para participar en

los posteriores, reconocer como formación la coordinación de la actividad (acreditación), promover la asistencia a jornadas y congresos de automotivación y promocionar su papel como participante en los Grupos de trabajo y los seminarios.

- Ciclo vital del docente. En función de la experiencia docente tenemos los siguientes perfiles:
 - Novatos. Propuesta formativa: participar en cursos con ponentes prácticos veteranos, reunirse en grupos de discusión con otros novatos, crear grupos de investigación-acción, recibir tutorización por parte del profesorado pionero e incorporarse a la dinámica de participación en las jornadas de intercambio de experiencias.
 - Avanzados. Propuestas formativa: realizar un diagnóstico de necesidades completo que permita un seguimiento coherente, buscar colaboración del profesorado para asegurar la plena satisfacción de las necesidades formativas, prepararse en las dinámicas de perfeccionamiento colaborativas y mantener la eficacia y la aplicación de las diferentes intervenciones formativas.
 - Veteranos. Propuesta formativa: orientarlos hacia modalidades formativas más autónomas; promocionar la investigación y la profundización en las propias actividades docentes; aumentar su participación en la coordinación y comunicaciones en las jornadas e intercambios de experiencias; contemplar dentro de los itinerarios formativos personales las actividades formativas más recreativas relacionadas con la puesta en contacto y la organización de este profesorado; y valorar el grado de aplicación del perfeccionamiento en las clases.

- Pioneros. Propuesta formativa: diversificar las funciones y el reconocimiento de las actividades formativas y contar con su colaboración como ponente en campos de su especialización; institucionalizar la supervisión de la aplicación y su evaluación en las actividades formativas del resto de los docentes; preparar un grupo de apoyo compuesto por el profesorado pionero; y utilizar y reconocer su participación en programas específicos de apoyo al profesorado novato.

- La demanda formativa con relación a los intereses del profesorado genera los siguientes grupos:

- Monográfico. Propuesta formativa: realizar itinerarios formativos específicos de especialización con diferentes modalidades formativas y grados de implicación; fomentar actividades de formación en los centros con un tema transversal; organizar intercambios de experiencias; y colaborar con otros grupos de trabajo.

- Didácticos. Propuesta formativa: utilizar la evaluación como fórmula de investigación en la propia práctica docente; fomentar los grupos de discusión sobre dicha temática; crear grupos de investigación-acción para la elaboración de propuestas específicas; y promocionar la elaboración inductiva de la teoría.

- Prácticos. Propuesta formativa: seleccionar los participantes sobre la base de su grado de formación en las diferentes temáticas; potenciar una adecuada distribución de los contenidos en los cursos para permitir una mayor participación del profesorado en la experimentación y evaluación de las propuestas prácticas; fomentar y apoyar los

cursos donde se alternen fases prácticas con teoría y donde se cuestione lo que están llevando a cabo y los problemas surgidos en su aplicación; y profundizar en las metodologías de investigación-acción.

Además de lo expuesto, es interesante precisar, a la hora de diseñar la FC del profesorado, el perfil de los docentes en relación a las Actividades Físicas Expresivas Artísticas. Pérez-Roux (2010: 92-93), en su estudio, llevado a cabo en el escenario educativo francés, acerca del posicionamiento de los docentes en función de la adhesión o resistencias ante las Actividades Físicas Artísticas⁴⁹ y la Danza, destaca cinco tipologías de profesorado:

- Docentes en contra. Normalmente conforman este colectivo los de más años de experiencia. No programan Actividades Físicas Artísticas, están enfocados al deporte y el rendimiento e insisten en su falta de formación en este contenido y en la no aceptación de este por el alumnado.
- Docentes que buscan refugio en actividades artísticas menos creativas y expresivas, circo y gimnasias artísticas, desde una perspectiva más técnica. Ponen de relieve un déficit en la formación didáctica, tampoco realizan actividades expresivas.
- Docentes enfocados en la danza desde una perspectiva técnica: “para ellos, el aprendizaje de una coordinación aportada por el profesor permite desarrollar nuevas competencias motrices, inscritas en estructuras a menudo simétricas muy enmarcadas en el universo sonoro” (Pérez-Roux, 2010: 92-93).
- Docentes centrados en la expresividad. Priorizan la creatividad y dan autonomía al alumnado en sus

(49) En Francia las Actividades Físicas Artísticas son el equivalente a la EC o Actividades Físicas Artísticas-Expresivas en España.

producciones artísticas. Este profesorado expresa su dificultad a la hora de evaluar de forma precisa este contenido y le faltan recursos para desarrollar propuestas que hagan avanzar al alumnado en esta materia.

- Docentes organizados alrededor de la realización del proyecto del alumnado. Se orientan hacia dos metas esenciales: hacer del alumnado creador de su danza y desarrollar competencias artísticas a través de los roles de bailarín, coreógrafo y espectador.

Hernández y Velásquez (2010), concluyen que las limitaciones y carencias formativas que deberían ser subsanadas en la FC son:

“La capacidad del profesorado para incorporar nuevos enfoques didácticos y para plantear y desarrollar propuestas innovadoras, para establecer y llevar a cabo procesos de autoevaluación de la propia práctica que, entre otras cosas, logren que la percepción que tienen los profesores y profesoras de su propia conducta docente se ajuste más a la realidad o para hacer partícipes a otros sectores de la comunidad educativa (familias, profesorado de otras materias...) del valor formativo, situación y posibilidades de colaboración mutua que ofrece la educación física en el marco del proyecto educativo del centro”. (Hernández y Velásquez, 2010: 33).

2.3.2. Modalidades formativas preferidas por los docentes de Educación Física. Participación e implicación

“El viejo paradigma de aprendizaje tiene que ser sustituido por otro nuevo que vincule a los que aprenden con el ambiente en el que está teniendo lugar el aprendizaje. Tal concepción del aprendizaje tiene en cuenta los aspectos afectivos, morales, físicos y cognitivos de los individuos e insisten en que el verdadero aprendizaje únicamente tiene lugar en y a través de la acción. (...) a lo largo de toda la vida” (Gonczi, 2003 en Simona y Hersh, 2006: 87).

El interés del docente de EF por el perfeccionamiento está determinado por su FI, si no están bien formados se trata de completar dicha formación, si están medianamente formados se trata de complementar su formación y si están bien formados mayoritariamente ya no les interesa (Luis-Pascual, 2008a).

Una de las modalidades formativas que más motivan al profesorado de EF son los intercambios de experiencias (Fraile, 1993; Rodríguez y Esteves, 1993; Guerrero, 1993; García, 1999 y González, 2004). Esto es debido a que no requieren compromiso de trabajo ni esfuerzo colaborativo, es puntual en el tiempo, y sus propuestas son muy aplicadas a la práctica y a los problemas del aula (Luis-Pascual, 2008a). Además, parte de los docentes asisten a las actividades de formación principalmente para encontrarse con colegas, romper su aislamiento y compartir sus experiencias y problemas (Viciiana, 1996 y Luis-Pascual, 2008a). Viciiana (1996) añade, que el profesorado de EF valora el aprendizaje democrático que se promueve a través del intercambio de experiencias.

Por otro lado, el curso es el formato formativo en el que participan más maestros y maestras de EF de Primaria (Viciiana 1996 y Luis-Pascual, 2008a), aunque en

el estudio de González (2004) el profesorado se decide a participar más en formatos productivos como los GT y seminarios. Los cursos se suelen realizar más al principio de la vida profesional y el profesorado exige que estos sean motivantes, participativos, innovadores y aplicados a la realidad docente (Viciano, 1996 y Luis-Pascual, 2008a). Archilla y Pérez (2003) añaden que no hay demasiados cursos sobre este contenido, aunque García y Gutiérrez (2002) opinan lo contrario, aunque estos últimos, junto con Luis-Pascual (2008a), perciben que no hay progresión ni profundización en ellos, son actividades variadas basadas en la vivencia fundamental en la EC (Santiago, 1985 y Fraile, 1995), les falta reflexión y aplicación en la práctica.

El profesorado de EF es muy participativo en la FC y mayoritariamente apoya como las actividades formativas más enriquecedoras los GT (Viciano, 1996 y González, 2004). Sin embargo, este colectivo no es tan representativo en estas actividades formativas más autónomas (Viciano, 1996 y Luis-Pascual, 2008a), entre otras cuestiones, por la falta de tiempo y apoyo institucional (García, 1997, Hernández, 2004 y Lozano, 2007). Aunque en el estudio de González (2004) el GT es el formato más utilizado por el profesorado en la FC, según Fraile (1995), lo más difícil es dar el primer paso hacia la participación en actividades colaborativas, ya que los maestros y maestras tienen gran interés por intercambiar experiencias con otros colegas y valoran positivamente su capacidad de investigación, aunque necesitan orientación metodológica (Viciano, 1996).

Actualmente, el profesorado demanda más participación en la planificación de la FC (Hernández, 1992 y

Viciano, 1996) y reivindica la realización de la formación en el propio centro dentro del horario lectivo (Fernández S. *et al.* 1993; Guerrero, 1993, Fraile, 1995 y Luis-Pascual, 2008a). Asimismo, la implicación del docente en su actualización, debe contemplarse a medio y largo plazo en la FC. No se mejorará la competencia del profesorado si no hay continuidad y coherencia entre las actividades de un año con las de otro (Viciano, 1996 y Marcelo, 1995). Luis Pascual (2008a: 107) plantea una propuesta de FC en tres itinerarios. Estos han de adaptarse a las características sociales, educativas, profesionales y personales del docente, cuya elección dependerá del momento en que se encuentre el profesorado profesionalmente y de sus necesidades o carencias concretas.

En relación a los intereses y participación del profesorado, según las temáticas formativas, el estudio de Luis-Pascual (2008a) revela que los contenidos más solicitados por el profesorado, coincidiendo con el mayor número de participantes en su desarrollo, son en primer lugar los juegos, en segundo lugar la EC y en tercer lugar los deportes. Este mismo autor expone que las actividades o temáticas más realizadas en cursos de formación son los juegos, los bailes y la EC. Los bailes, no siendo un interés preferente del docente de EF, son unas de las temáticas más realizadas (González, 2004), esto puede ser debido a las carencias del profesorado y al carácter novedoso de la actividad. La alta demanda y realización de cursos de EC no se refleja en su aplicación en la realidad docente (García, Boreas y Martínez, 2007).

No podemos olvidar, que “las materias escolares se constituyen y valoran, compitiendo con otras, en fun-

Capítulo 2

Capítulo 2 Formación Inicial y Continua del profesorado de Educación Física en Expresión Corporal: dos caras de la misma moneda

ción de sus esfuerzos por acumular estatus, recursos y <territorio>, intentando que su corpus de conocimientos sea considerado dentro de los conocimientos valiosos” (Learreta, 2008: 16). Esto mismo sucede entre los contenidos de una misma área curricular, como es el caso de la EC en EF, que ha tenido que luchar por conseguir cierto prestigio y para poder estar y mantenerse como contenido del área. La falta de un marco teórico y metodológico definido y asentado (Bores y Díaz, 1999 y Navajas, 2003), debido a los escasos estudios e investigaciones sobre el tema (Learreta, 2009), y la escasa formación en EC hacen que su aplicación en el aula dependa en gran medida de la voluntad del profesorado (Coterón, 2007).

En el escenario social y educativo presente, se observa que hay una presencia ascendente e imparable de estas actividades expresivas corporales dentro y fuera del ámbito educativo (Romero, 2008). Queda mucho para la normalización de este contenido, por ello, García, Bores y Martínez (2007) ven necesario un esfuerzo suplementario en la FC por parte de las instituciones pertinentes para suplir, aunque sea en parte, las carencias de la socialización previa y la escasa formación en este ámbito. Para ello, la responsabilidad del profesorado es fundamental (Cuellar y Rodríguez, 2009).

Estamos de acuerdo con Sánchez y Coterón (2007) al decir que las buenas intenciones del discurso oficial (leyes, Decretos, Órdenes, etc.) no sirven por sí solas para la implantación de un contenido novedoso y con poca tradición en la EF como es la EC (Sierra, 2000 y Learreta, 2004b), ya que nuestras prácticas son inseparables de nuestras vivencias y experiencias, así como de nuestros conocimientos y pensamientos, por

lo que no es suficiente con incluir lecciones sueltas de EC, pues sin un análisis profundo y una práctica reflexiva las propuestas pueden producir efectos alejados de los objetivos que se pretenden en EC (Bores y Díaz, 1999).

En conclusión, la EC en la EF es un contenido fronterizo con el arte corporal, la psicología humanista, la recreación..., muy dinámico y mutante, dado que en su esencia conlleva la creatividad, generando continuas incorporaciones técnicas, metodológicas y filosóficas. Esta complejidad conlleva, además de la necesidad de una Formación Inicial sólida, que la Formación Continua en EC sea una obligación, una responsabilidad, un reto, un disfrute y una satisfacción.

“La formation initiale et continue constitue donc un enjeu majeur. Les enseignants d’EPS confrontés à l’enseignement d’une activité artistique comme la danse, nourrie d’une pluralité de styles, renvoyant chacun à une vision du corps, sont questionnés dans leur rapport à soi, aux autres et au monde”. (Pérez-Roux, 2008a: 396)⁵⁰.

(50) “La formación inicial y continua constituye pues un gran reto. Los profesores de Educación Física Deportiva frente a la enseñanza de una actividad artística como la danza, rica en pluralidad de estilos, que remite, cada uno, a una visión del cuerpo, se cuestionan en su relación consigo mismo, con los demás y con el mundo”



Bloque II

Estudio Empírico

“Probamos por medio de la lógica,
pero descubrimos por medio de la intuición”
(Poincaré en Sebastián, 2010:161)

En este bloque trataremos de determinar y evaluar el ámbito de trabajo teniendo en cuenta el estudio teórico realizado. A continuación, y una vez formulado el problema sobre el que pretendemos investigar, es preciso responder a una serie de cuestiones sobre el qué investigar y el cómo lo vamos a llevar a cabo, es decir, cuáles son los objetivos de este estudio y qué metodología de investigación en Educación Física vamos a utilizar. Los objetivos se han especificado en una serie de variables que responden a un modelo estructural entrada-proceso-producto. La información de tales variables fue recogida a través de una serie de instrumentos diseñados ad hoc para satisfacer los objetivos de esta investigación, que fueron aplicados a la muestra representada por los maestros y maestras que han impartido EF en los colegios públicos de EP, en Córdoba capital, durante el curso académico 2006-07.

Los datos recogidos tras la implementación de estos instrumentos fueron estudiados a través de técnicas de análisis de datos cuantitativo y cualitativo con la ayuda de diferentes soportes informáticos. Por todas estas razones, el diseño tiene un carácter descriptivo y correlacional que se concreta en el empleo de estudios de encuesta y grupos de discusión, según los criterios que se exponen a continuación.



Capítulo 3

Metodología y diseño

“La gastronomía es el arte de condimentar los alimentos para producir felicidad.
La filosofía es el ingenio de cocinar ideas para obtener preguntas.
El erotismo no es otra cosa que la habilidad de aliñar bien el amor.
Y los procedimientos son determinantes a la hora de amar, pensar o comer”
(Muñoz, 2005: 19).

I. Planteamiento del problema. ¿Qué nos pre-OCUPA?

“A veces, al investigador le cuesta años de exploración, reflexión e investigación poder decir con claridad a qué preguntas buscaba dar contestación. No obstante, el enunciado adecuado del problema es una de las partes más importantes de la investigación” (Kerlinger, 1987:11).

Uno de los temas de más actualidad en el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles, es la formación del profesorado y la calidad de la educación que se está impartiendo. Como hemos analizado en la fundamentación teórica, cuando se refiere a la calidad en EC en EF en Primaria, el protagonista es el profesorado, en lo relativo a la Formación Inicial y Formación Continua. Por tanto, es curioso observar la falta de estudios acerca de la labor docente cotidiana, de la sistematización educativa en EC, de la identificación de los problemas actuales de la enseñanza de la Expresión Corporal (EC),... en definitiva, pensamos que se ha de ir a la realidad educativa y describir e investigar la situación pedagógica de la EC de la mano de los maestros y maestras de Primaria, de buscar soluciones conjuntas, creativas y eficaces para la mejora de la calidad docente a través de la formación de sus profesionales.

Conviene recordar que la descripción y evaluación educativa de la EC en Primaria quiere ser un estímulo para la mejora, pero para ello todos los miembros de esta comunidad educativa han de implicarse y comprometerse. El profesorado de Universidad, el alumnado de la Especialidad de EF o futura Mención

en EF, los maestros y maestras de EF de los centros escolares y las instituciones pertinentes (Delegación de Educación, Centros de Profesorado y colegios) deberían consensuar hacia dónde debe caminar esta mejora. Somos conscientes de la variabilidad de motivaciones que sienten los distintos estamentos, y por tanto, el punto de vista diferente al enfrentar estrategias de mejora. Sin embargo, consideramos que han de ser todos tenidos en cuenta a la hora de elaborar propuestas de modelos de actuación donde se establezcan dimensiones y factores dentro de las mismas y procedimientos para ponerlos en práctica.

Pensamos, tras el estudio bibliográfico previo, que son escasos los trabajos de investigación en EC en general y en el contexto de Primaria en particular. Por tanto, nuestra opción de estudio también responde a la necesidad de realizar pesquisas acerca de este tema. Navegando por las bases de datos TESEO y REDINET encontramos hasta el momento catorce tesis específicas de EC en España y en ningún caso el objetivo de estas es la descripción de la realidad educativa de la EC en Primaria. Entre ellas, son de gran interés para nuestro proyecto las defendidas por Sierra (2000) y Villada (2006), ambas en torno a la Formación Inicial del profesorado en EC en EF, y la de Learreta (2009) en relación a los contenidos de la EC. Así mismo, podemos apreciar como las tesis de calidad docente, aunque la mayoría se inspiran en el ámbito universitario (González, 2004), también nos pueden servir de ayuda. En la esfera internacional encontramos algunas

investigaciones interesantes acerca de la EC como la Tesis Doctoral de Reyno (2006) en Chile, dedicada a la Formación Inicial, y los estudios de Pérez-Roux (2007, 2008a y 2010) en Francia, enfocados a la Formación Permanente. En definitiva, podríamos decir que no hay evidencias de tesis relacionadas con descripción de la labor docente del profesorado de EF en EC en EP.

En nuestra investigación hemos recogido la información y la percepción de los maestros y maestras de EF en EP sobre lo que realizan, cómo programan, las dimensiones más importantes sobre las que centran las buenas prácticas docentes, en qué grado están implicados en la formación, qué bagaje tienen en EC, cuál es su nivel de satisfacción actual sobre su proceso de enseñanza en EF y EC, lo que para ellos supone una enseñanza de calidad en EC, etc. Es importante destacar que no es frecuente una tesis en la que la Educa-

ción Primaria sea el centro de un trabajo universitario y que los protagonistas del mismo sean los maestros y maestras. Por tanto pensamos que es necesaria esta investigación, ya que en ocasiones la Universidad vive de espaldas a la etapa educativa para la que prepara, e investiga cuestiones muy lejanas a la realidad docente.

En definitiva, nos proponemos descubrir, describir y analizar la realidad docente de la EC en Primaria, con la inestimable colaboración del profesorado y, a partir de ahí, abrir vías de investigación y actuación en el futuro en torno a la formación inicial y permanente para la mejora de la calidad docente. Esta investigación nos dará las claves para proponer una futura actuación reflexiva, crítica, eficaz y coherente en Primaria, en la Universidad y en los Centros de Profesores en cuanto a la formación de calidad en EC.

2. Objetivos del estudio. El gozo de aprender

“El hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten” (Savater, 1997: 37).

Entendemos que la mejora de la calidad de la EC en EF en Primaria no se produce únicamente por aumentar los recursos y la infraestructura de los centros a la docencia, sino que se caracteriza por disponer de un profesorado profesional y emocionalmente prepara-

do, con una formación sólida y flexible, satisfecho con su labor docente.

Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos anteriores, la curiosidad, la reflexión y la pasión por aprender nos llevan a querer saber qué se hace, con el mayor grado de certeza, en la escuela en el ámbito de la Expresión Corporal y Comunicación. Con este fin hemos establecido los siguientes objetivos para nuestro estudio:

1. Describir, comprender y explicar la realidad educativa de la Expresión Corporal en los colegios públicos de Primaria de la capital cordobesa.
2. Descubrir y enumerar con claridad los problemas concretos del maestro o maestra a la hora de llevar a cabo la actividad expresiva en el ámbito de la Educación Física.
3. Analizar críticamente la realidad expresiva, a partir de los datos, para elaborar coherentemente líneas de investigación futuras en donde la teoría y la práctica convivan en actuaciones conjuntas Universidad-Escuela, aprendiendo-enseñando en sinergia.
4. Revisar el programa de la asignatura de Expresión Corporal y su Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, atendiendo a las necesidades sociales, profesionales y culturales actuales, y elaborar una guía docente de calidad de la asignatura de EC para la Mención de EF.
5. Proponer estrategias para la mejora de la calidad docente de la Expresión Corporal en los ámbitos de Primaria a través de la Formación Continua, contemplando las carencias que pudieran darse en el profesorado en cuanto a recursos docentes expresivos.
3. ¿Está el profesorado de Primaria suficientemente formado en EC? ¿Responde el programa de EC de la Universidad de Córdoba a las necesidades educativas reales del profesorado?
4. ¿Participa este profesorado en cursos de Formación Continua específicos de EC?
5. ¿Qué contenidos se integran dentro de este ámbito de conocimiento?
6. ¿Están dotados los centros de recursos materiales y espaciales para la práctica de la EC?
7. ¿Tiene recursos metodológicos y didácticos suficientes el profesorado para compartir la EC?
8. ¿Está el profesorado de EF satisfecho con su trabajo en EC?
9. ¿Las propuestas en Formación Permanente parten de las carencias y necesidades formativas de los y las docentes?
10. ¿Los cursos de Formación Permanente repercuten en la mejora de las clases de EC?
11. ¿Podemos hablar de calidad educativa en EC en Primaria en la actualidad?

Estos objetivos nacen de numerosas cuestiones como:

1. ¿Se imparte en todos los colegios públicos de Córdoba el contenido de EC?
2. ¿Existe relación entre la experiencia docente en EC y el género del profesorado de EF?

3. Metodología y diseño. Mapa del proceso

“En muchas ocasiones, las polémicas y debates entre lo cualitativo y lo cuantitativo han sido esterilizantes, (...). En resumen, afirmamos que esta polémica la consideramos innecesaria y carente de sentido. Pueden utilizarse los dos métodos conjuntamente si enriquecen el objeto de estudio; esta confluencia de metodologías nos facilitará una mejor comprensión de la realidad, al acercarnos a ella de modo diverso y complementario” (Pérez, 1994a: 63).

En este apartado abordaremos el problema de la metodología aplicada en el estudio. Nos referiremos a la “lógica de la investigación” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992: 82), a cómo se va a llevar a cabo el trabajo, al modo de enfocar los problemas y encontrar las soluciones; es decir, al estudio sistemático y lógico de los principios que guían la investigación.

En cuanto a la población con la que vamos a desarrollar el trabajo, este estudio se centra en el colectivo de maestros y maestras de Educación Primaria que imparten clases de Educación Física en los colegios públicos de Córdoba capital, coincidiendo la muestra con la población.

La elección de la metodología constituye una de las primeras tomas de decisiones, que está condicionada por el problema de nuestra investigación y por los objetivos del trabajo. Estamos de acuerdo que el pluralismo metodológico es importante a la hora de resolver cualquier cuestión en nuestro ámbito y que, por tanto, ninguna metodología por sí sola aportará

todas las respuestas que pueden realizarse en un determinado contexto educativo; sin embargo, del tipo de conocimiento que se desee alcanzar dependerá el enfoque que se asuma en una investigación.

Entendemos por diseño el esquema general de organización de la investigación, cómo se alcanzarán los objetivos y cómo se abordará el problema planteado (Kerlinger, 1987). En nuestro caso, pretendemos describir, conocer y explicar una realidad, para poder llegar a ciertas generalizaciones que puedan favorecer posteriores líneas de investigación y formación que reviertan en el profesorado. Los criterios de calidad que consideramos en este tipo de investigación son la validez, la fiabilidad y la objetividad.

En esta investigación el protagonista es el diseño no experimental de tipo descriptivo y correlacional. Estos métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir la realización, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos (McMillan y Schumacher, 2005: 268), así como son muy apropiados para la investigación educativa. Basándonos en Van Dalen y Meyeer (1981, en Colás u Buendía, 1998: 177) estos métodos nos facilitarán:

- Recoger información factual detallada que describa una determinada situación.
- Identificar problemas.
- Realizar comparaciones y evaluaciones.
- Planificar futuros cambios y tomar decisiones.

Por todo ello pensamos que el método descriptivo es idóneo para este proyecto ya que nos dará información suficiente para tomar decisiones y aportará conocimiento sobre situaciones, actitudes y comportamientos que se dan en el ámbito educativo en relación con la EC en EF en Primaria.

La complementariedad entre las metodologías, cualitativa y cuantitativa, pensamos que sería el enfoque más adecuado para cubrir los objetivos de esta investigación, desarrollando un conjunto de métodos diversos, válidos y verificables, para describir la realidad educativa de la EC posibilitando en el futuro indagar en sus relaciones y sus causas. Por otro lado, el objeto del problema no es solo describir una situación sino conocerla y comprenderla a través de la visión de los maestros y maestras, así como tomar una actitud crítica y responsable a partir de los datos y conocimientos obtenidos.

En este proyecto es interesante recurrir a diversos instrumentos de recogida de información. Hemos elegido las técnicas de encuesta con el fin de contrastar los datos obtenidos y lograr una mayor precisión en la descripción del problema para interpretar mejor los resultados. Los instrumentos seleccionados para dar respuesta a esta finalidad han sido los cuestionarios y los grupos de discusión (GD). A partir de los datos que obtengamos en los primeros y de la disponibilidad del profesorado para participar en el estudio, crearemos los grupos de discusión que consideremos más idóneos, en cuanto a número y clase de participantes.

El empleo de estas dos herramientas diferentes pero complementarias nos aportará dos tipos de información cuya recogida y análisis posterior tendrá expresiones distintas. En el cuestionario manejaremos d

atos numéricos principalmente (cuantitativos) y en los grupos de discusión realizaremos un análisis de contenido recogiendo la información en formato narrativo (cualitativos).

En cuanto a los cuestionarios, la recogida y el análisis constituyen momentos distintos. Es una herramienta cuantitativa en la cual el análisis de los datos combina el carácter sistemático y ordenado con la flexibilidad de su interpretación. A través de dicho análisis pretendemos reducir los datos de nuestra investigación con el fin de expresarlos numéricamente y gráficamente, apoyándonos en la estadística descriptiva, inferencial, correlacional y multivariante.

Por otro lado, los grupos de discusión son una técnica cualitativa que “consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (Pérez, 1994b: 102). En definitiva, hemos de grabar, transcribir, codificar, confrontar y jerarquizar los distintos datos, aspectos esenciales de la técnica del análisis de contenido.

3.1. La investigación por encuesta. Pregunt-ANDO

“Dentro del área educativa, la investigación basada en la encuesta implica recolectar información de los miembros de un grupo de estudiantes, docentes u otras personas vinculadas con ese ámbito, así como analizar la información a fin de esclarecer importantes cuestiones pedagógicas” (Rosier, 1998: 107).

Los procedimientos utilizados para recoger y analizar la información referente a los objetivos inicialmen-

te planteados en el estudio constituyen los aspectos técnicos de la evaluación. Con estas pruebas obtenemos los datos de un grupo de personas a las que se ha presentado, en un momento dado, un conjunto de tareas y, en función de la manera en que estas sean realizadas, podremos inferir su nivel de conocimientos o habilidades necesarios para el estudio.

En esta investigación hemos decidido emplear técnicas de encuesta, donde las tareas a realizar vienen definidas por un conjunto de preguntas estructuradas que el maestro o maestra ha de responder de forma escrita con el fin de satisfacer los propósitos de la investigación. La encuesta es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida.

En virtud de lo señalado anteriormente, podemos apreciar que la investigación por encuesta trata de obtener datos a través de preguntas realizadas a los distintos miembros de un determinado grupo poblacional o muestral con el fin de obtener información referente a un asunto determinado. El objetivo principal de esta tarea consiste “no solo en determinar el estado en que se hallan los fenómenos o problemas analizados sino también comparar la situación existente con las pautas aceptadas” (Van Dalen y Meyer, 1983: 230).

Cohen y Manion (1990:131), argumentan que la intención de los datos procedentes de este instrumento consiste en “describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas contra las que se puedan comparar esas condiciones y determinar las

relaciones que existen entre acontecimientos específicos”.

Por último, podemos destacar que las encuestas pueden diferenciarse en función de su alcance, pudiendo diseñarse a pequeña escala (muestra) o a gran escala (población). Por lo tanto, dependiendo de la naturaleza, objetivo y alcance de la técnica, esta puede variar en sus niveles de complejidad. En nuestro caso la muestra coincide con la población.

En nuestra investigación, el cuestionario es una técnica descriptiva ya que gracias a él podemos obtener información, sistemática y ordenada, sobre las variables que intervienen en la situación educativa de la EC en los colegios públicos de Primaria de Córdoba capital. El cuestionario tiene numerosas ventajas como técnica de investigación dada su variedad y flexibilidad, en cuanto a la forma y al tipo de preguntas, así como también nos facilita la descripción y el análisis debido al carácter estandarizado de sus cuestiones e instrucciones, que favorece la aplicación del mismo a un amplio número de sujetos. Pero no podemos olvidar que hay cuestiones de vital importancia que escapan a este instrumento, por lo que hemos optado por complementar la investigación con grupos de discusión.

3.2. Grupo de Discusión. Una puerta a la libertad comunicativa

“Todo encuentro (...), que se nutre de la mutua atribución y suposición de libertad comunicativa, se mueve en un espacio público constituido lingüísticamente. Este espacio está abierto en principio a posibles participantes en el diálogo que, o bien están ya presentes, o bien pueden sumarse” (Habermas, 2001: 441)

La investigación cualitativa nos permite discernir aquellos fenómenos que más nos acercan a la realidad a través de procesos de carácter flexible y abierto, poniendo el acento en los procesos sociales del sujeto, y nos ayuda a profundizar en los datos cuantitativos obtenidos en el cuestionario.

Las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participativa y las entrevistas en profundidad. Los Grupos de Discusión (GD) poseen elementos de ambas técnicas y los participantes encuentran la experiencia más gratificante que en las entrevistas individuales. Según Krueger (1988: 24) un GD puede ser definido como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés cuyo objetivo es provocar autoconfesiones en los participantes” (1988: 28).

El Grupo de Discusión, sinónimo de Grupo Focal, supone un trabajo de indagación por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. Y se le denomina Grupo Focal, porque focaliza su atención en un tema específico de estudio que le es propio. Callejo (2001) diferencia entre ambos y expone que el GD es la forma flexible, abierta y menos directiva de los grupos focalizados.

Podemos decir que el GD es un método de investigación colectiva que se centra en la pluralidad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes en un espacio de tiempo relativamente corto. Podríamos decir que es el encuentro de un grupo reducido de personas que debaten y discuten abierta y libremente acerca de un tema concreto coordinados

por un investigador o investigadora externa que dinamiza, registra y analiza la sesión.

Cuando investigamos en educación somos conscientes de que hay “muchas realidades”, y estas van a depender de la mirada de cada uno, por lo que solo nos acercaremos a la realidad compartiendo y conociendo el mayor número de perspectivas de la misma. Por esto, necesitamos una racionalidad múltiple que abarque al mismo tiempo y holísticamente los elementos cognitivos con los prácticos, los éticos, los expresivos y los estéticos, sobre todo en el ámbito de la EC. Es decir, si aunáramos los diferentes puntos de vista tendríamos la complementariedad estaríamos más cerca de analizar con mayor precisión y exhaustividad la complejidad de la EC. Una consecuencia del principio de complementariedad es “la posibilidad de superar los conceptos de objetividad y subjetividad con uno más amplio y racional, que es el de enfoque. El enfoque es una perspectiva mental, una mirada, un punto de vista desde una situación personal, que no sugiere ni la universalidad de la objetividad ni los prejuicios personales de la subjetividad; solo la propia apreciación” (Martínez, 2004:63).

Por esto, es fundamental el diálogo con los otros, especialmente con aquellos de posiciones contrarias. Tomando relevancia lo grupal en la investigación educativa de acuerdo con Callejo (2001).

El objetivo fundamental del GD es lograr el descubrimiento de una estructura consensuada o bien fundamentada por las aportaciones de los miembros del grupo. Es decir, es un grupo de trabajo que tiene una tarea específica que cumplir y unos objetivos que lo-

gar. Los temas que más sintonizan con la técnica de los GD son aquellos que, por su naturaleza, tienen muchas perspectivas, y, por ello, requieren diferentes enfoques, aspectos que solo nos los pueden ofrecer diferentes personas con variadas experiencias, intereses y valores. Por ello, pensamos que son ideales para investigar en EC.

3.3. Fases del diseño de la investigación. Hoja de Ruta

“Todas las experiencias como ayuda para el camino. De esa manera, los enemigos se convierten en amigos, porque todas esas fuerzas perturbadoras y antagónicas se han convertido en nuestros maestros” (Nyaanaponika en Bennett-Goleman, 2001: 396).

El esquema general de organización de la investigación responde a las fases propuestas en la figura siguiente y nace de disfrutar del camino del aprendizaje evitando el “síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2007: 21):

Como puede apreciarse en la figura 3.1, el trabajo se configuró en cinco grandes fases:

- 1. Planificación y diseño de instrumentos:** el estudio comenzó con la definición del problema a partir del estado de la cuestión analizado en la bibliografía más reciente, y el planteamiento de los objetivos que se pretendían conseguir con la realización del mismo. Para ello fueron seleccionadas una serie de variables siguiendo el modelo estructural entrada-proceso-producto. Esta primera etapa concluyó con la confección de un cuestionario dirigido al profesorado de EF en Primaria que fue aplica-

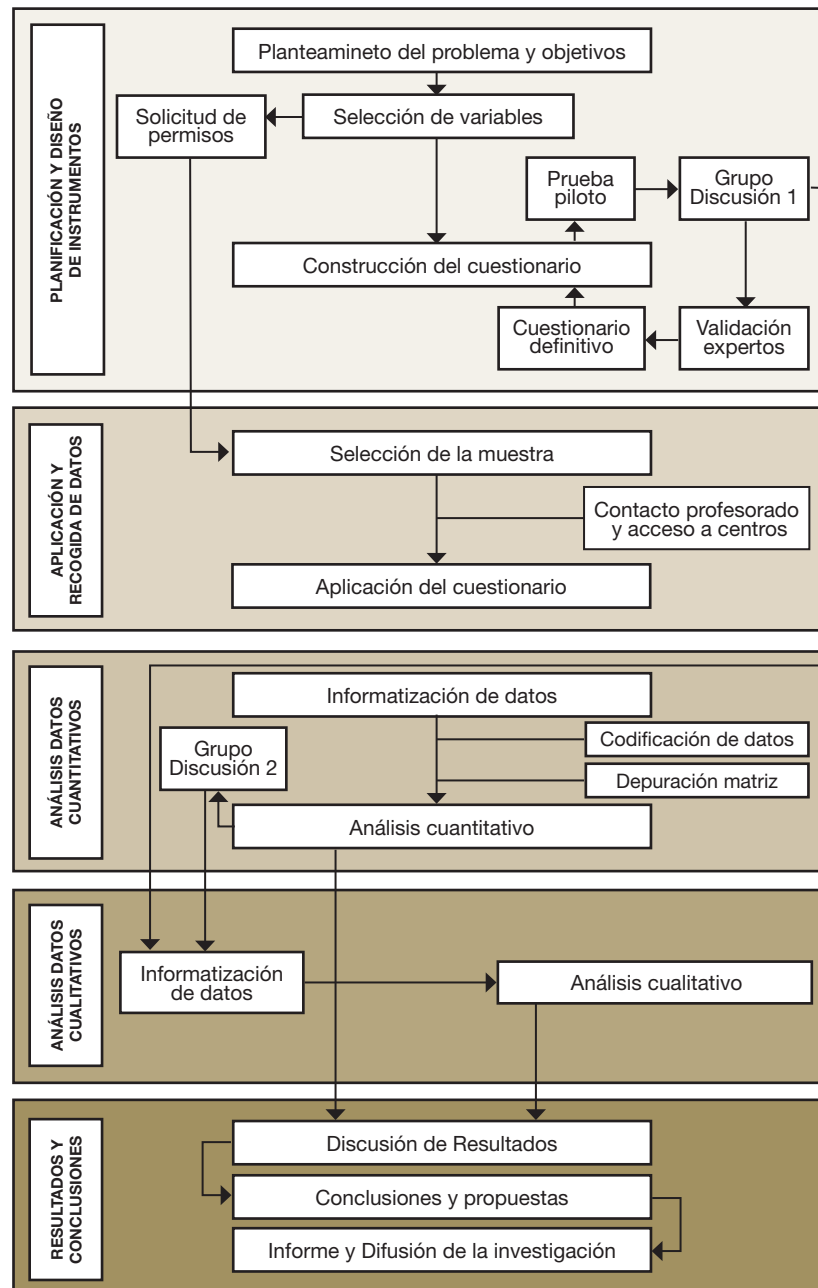


Figura 3.1: Fases del diseño de investigación

do de forma experimental a un reducido grupo de maestros y maestras de EF de diversas ciudades andaluzas con el objeto de depurarlo y corregirlo. También se llevó a cabo un grupo de discusión para mejorar el cuestionario, antes de mandarlo a validar por un grupo de expertos, hasta construir el instrumento definitivo.

2. Aplicación de instrumentos y recogida de datos:

Una vez diseñamos el cuestionario de opinión procedimos a seleccionar la muestra objeto de estudio atendiendo a los objetivos propuestos en la fase anterior. Asimismo ad hoc a la aplicación de estas encuestas, implementamos una micro-entrevista de la cual recogimos una serie de “aforismos educativos”, máximas del profesorado, interesantes para nuestro estudio (ver anexo 4).

3. Análisis de la información cuantitativa:

una vez fueron aplicadas todas las encuestas, procedimos a introducir las opiniones del profesorado en cada una de las cuestiones a tratar en el programa informático. Dichas opiniones fueron codificadas con el programa de análisis de datos SPSS 18.0. La matriz de datos obtenida hubo de ser depurada para eliminar cualquier error que se hubiese po-

didado cometer en el proceso de codificación. Finalmente procedimos a realizar el análisis estadístico requerido para la obtención de los resultados.

4. Análisis de la información cualitativa: Una vez realizados los dos grupos de discusión, procedimos a introducir las opiniones de cada uno de los participantes (un total de 7 personas en el primer GD y 6 personas en el segundo GD) en cada una de las dimensiones, categorías y cuestiones a tratar y las codificamos con el programa de análisis de datos NUDIST VIVO. Finalmente procedimos a realizar el análisis de contenido requerido para la obtención de los resultados.

5. Resultados y conclusiones: la última fase de este estudio conlleva la discusión de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de datos realizados y la elaboración de las conclusiones. El trabajo concluye con la redacción de un informe final de investigación. Por último, se compartirán las conclusiones y propuestas con los maestros y maestras participantes en el trabajo, así como con instituciones y organismos educativos relacionados con la formación del profesorado.

4. Enmarcando el estudio. Naturaleza de las variables

“La dimensión en sentido no material es el aspecto o cualidad que puede ser considerada en algo: <La dimensión humana del problema. La dimensión espiritual del hombre>” (Moliner, 2002: 1000).

Una vez fueron formulados los objetivos, procedimos a especificar las variables que definían hechos y cuestiones a estudiar. Para su selección, hemos considerado aquellos factores que condicionan la enseñanza de

la EC en EF en Primaria. Estos son muy variados y de muy diversa índole, por lo que, en función del estudio teórico propuesto en el bloque de este trabajo, se han empleado dos criterios para su definición.

Por un lado, hemos considerado la propia naturaleza de las variables, de ahí que aparezcan: características del profesorado, variables relacionadas con la experiencia docente, referidas a las actividades de formación en EC realizadas por el profesorado, variables que atañen a la programación en EC, a la metodología de la enseñanza, así como aquellas variables pertenecientes con la calidad de la EC.

Por otro, hemos contemplado la función que desempeñan las variables en el contexto del estudio, tal y como han sido tratadas en trabajos como los realizados por (González, 2010):

- Variables de entrada: son aquellas variables estructurales, de partida, con las que cuenta el profesorado al iniciar el proceso de investigación, es decir, “qué profesorado está dando EC en EF en Primaria”.
- Variables de proceso: estas variables nos dan a conocer la evolución de las acciones educativas y las condiciones en las cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, “qué EC se está desarrollando en la escuela”.
- Variables de producto: las variables de salida son las referidas al producto final, en definitiva, “qué satisfacción tiene el profesorado de su enseñanza” y “qué propone para mejorar la EC”.

- Es por ello que las relaciones existentes entre las variables quedan gráficamente reflejadas en el modelo estructural que representa la figura 3.2.

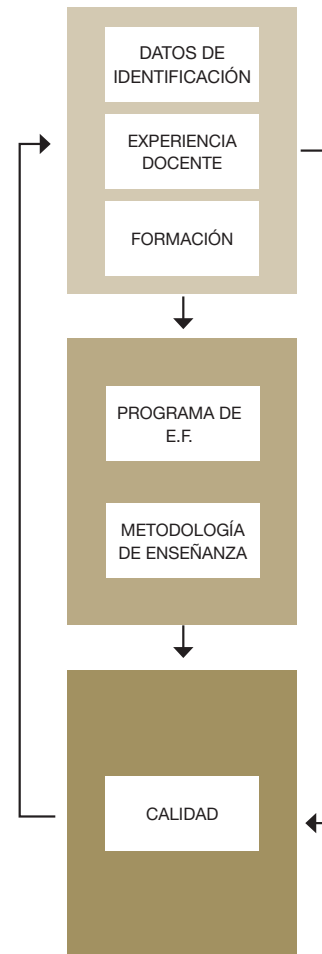


Figura 3.2: Modelo estructural relacional de las variables

4.1. Dimensiones. Marcos de nuestra investigación

En nuestro estudio las dimensiones obtenidas, ejes de multitud de variables, fueron los siguientes:

- Datos de identificación: Esta dimensión se define por las características profesionales y personales de La población objeto de estudio, la cual coincide con la muestra. Estos datos de identificación son fundamentales para la investigación: titulación, sexo...
- Experiencia docente: Esta dimensión del profesorado encuestado, experiencia docente, es entendida como el tiempo de ejercicio impartiendo clases de EF y en consecuencia EC en la escuela Primaria, y se describe en función de diversas variables como: años de experiencia docente, años trabajando EF, años impartiendo EC...
- Formación: Concebimos la dimensión relativa a la formación del profesorado encuestado, como las distintas actividades formativas de EC realizadas por el profesorado a lo largo de su vida. Es decir, su formación académica, su formación profesional, su formación complementaria y las actividades de Ocio y Tiempo Libre relacionadas con la EC.
- Programa de Educación Física: La dimensión programa de EF es un proyecto ordenado de actividades relacionadas con la EF y en concreto con la EC en Primaria; donde se valoraron aspectos como los objetivos, los contenidos y las actividades.
- Metodología de enseñanza. La Metodología de enseñanza es una serie de situaciones, recursos, estilos de enseñanza, técnicas, instrumentos de

evaluación... que desarrollan, potencian y guían la enseñanza-aprendizaje del alumnado.

- Calidad docente: En esta última dimensión, calidad, se pretende informar sobre la satisfacción del profesorado hacia la docencia impartida en EF y EC, en función de sus expectativas, así como de las aportaciones del profesorado para mejorar la calidad de la enseñanza en EC, entendiendo esta como el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, destrezas y habilidades necesarias para el desarrollo de la EC en la realidad docente.

4.2. La Versatilidad de las Variables

Las dimensiones expuestas anteriormente junto con sus correspondientes variables quedan reflejadas en la figura 3.3.

DIMENSIONES	VARIABLES	
Datos de identificación	<ul style="list-style-type: none"> • Titulación académica • Universidad de procedencia • Sexo • Edad • Año de finalización de los estudios en la Universidad 	
Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Años de experiencia docente • Años trabajando en EF • Años enseñando EC en EF • Impartición simultánea de otra asignatura • Grupos de trabajo de EF • Horas semanales de EF • Realización de actividades de EC en diversos ámbitos de actuación 	
Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias de EC en las etapas educativas previas a la Universidad • Impartición de los contenidos de EC en EF en las etapas educativas preuniversitarias en relación al género • Práctica de actividades relacionadas con la EC, antes de ingresar en la Universidad, en el tiempo libre • Asignaturas relacionadas con el ámbito de la EC en el currículum universitario en EF • Tipología y carácter de la asignatura de EC en el currículum formativo universitario • Actividades de EC extracurriculares organizadas por la Universidad • Asistencia a cursos de formación continua en EC • Número de cursos de formación permanente en EC • Actividades de EC en el tiempo libre como participante y/o espectador • Utilidad de las experiencias formativas en EC • Capacitación para llevar a cabo los contenidos de EC • Preparación para impartir diversas y variadas actividades expresivo-corporales • Preparación en la Universidad para desarrollar la EC en las escuelas • Propuestas para mejorar la adaptación de los programas de EC de la Universidad a las futuras competencias del profesorado de EF en EC • Perspectiva de género • Carencias del profesorado en activo • Dificultades del profesorado en activo • Miedos del profesorado en activo • Conexión Universidad-Escuela 	

ENTRADA

Figura 3.3: Variables del estudio

DIMENSIONES	VARIABLES	ENTRADA
<p>Programa de Expresión Corporal en Educación Física</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bloques de contenidos de EF trabajados • Valoración de los contenidos de EF • Grado de dificultad de los distintos contenidos de EF • Grado de importancia de los diversos objetivos de la EC • Dedicación a los distintos contenidos curriculares de la EC en Educación Primaria • Valoración de la EC como recurso didáctico interdisciplinar • Relevancia de las actividades de EC en los contenidos transversales • Planificación temporal de la enseñanza de la EC en EF • Tipo de propuestas a realizar en las clases de EC • Actividades de EC a desarrollar y dedicación a cada una de ellas • Recomendaciones al alumnado para mejorar en EC como complemento de sus clases • Debilidades y Fortalezas del programa • Amenazas Y Oportunidades del programa 	
<p>Metodología de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del programa de EC: individual o colectivamente • Recursos utilizados para elaborar el programa y las sesiones de EC • Recursos materiales disponibles para la planificación y realización de los contenidos y actividades de EC • Capacidades personales del profesorado de EF • Elementos contextuales para el desarrollo de la EC • Estilos de enseñanza • Técnicas de enseñanza • Estrategias en la práctica • Tipología de evaluación • Criterios de evaluación • Instrumentos de evaluación • Agrupamientos en las pruebas prácticas de evaluación • Actividades propuestas en las pruebas prácticas de evaluación • Objetivos de las preguntas teóricas en la evaluación • Autoevaluación del profesorado 	

Figura 3.3: Variables del estudio

5. Instrumentos de recogida de datos. Herramientas para la construcción: Técnicas

“El principio de complementariedad planteado por Bohr¹ es una especie de gestión sutil de la contradicción: se introducen simultáneamente puntos de vista complementarios sobre el mundo; (...); cada uno, por separado, es falso. Su presencia conjunta crea una situación nueva, incómoda para la razón; pero solo podemos acceder a una representación correcta del mundo a través de ese malestar conceptual” (Houellebecq, 2005: 31).

5.1. Construyendo y validando un instrumento de evaluación. La expresión corporal En-Cuesta

La recogida de datos es uno de los pasos más importantes en una investigación dado que las conclusiones de un estudio se basan en dichos datos, de ahí que los instrumentos a diseñar se adecuen al tipo de información que queremos recoger. El investigador o investigadora, a la vez que se plantea el problema de la medida está pensando en la herramienta más adecuada que le va a permitir recoger esa información.

En nuestro caso hemos decidido emplear la técnica de encuesta, su método se basa en “recolectar información formulando una serie de preguntas establecidas de antemano y dispuestas en una determinada secuencia, en un cuestionario estructurado para una muestra de individuos representativos de una población definida” (Hutton, 1990: 8), donde la persona ha

de responder por escrito con el fin de satisfacer los propósitos de la investigación.

Cuando se utiliza el método de encuesta, intervienen una serie de elementos que componen la base informativa y formativa de esta técnica, a continuación pasamos a exponer dichos principios o fundamentos:

1. Por un lado, hay que definir el contexto de aplicación del instrumento, a través del cual la persona encuestada recibirá una serie de consejos y propuestas para llevar a buen término la ejecución de la prueba y no suponga un perjuicio para los propósitos de la investigación.
2. En segundo lugar, hay que tener en cuenta el contenido de la encuesta, donde el investigador o investigadora, en función de determinados supuestos teóricos y los objetivos planteados, ha de proponer el alcance de la técnica.
3. En tercer lugar, han de considerarse las preguntas como elemento básico o núcleo de la encuesta.
4. Por último, el encuestador o encuestadora tiene que tener presente las respuestas que pueden ofrecer los sujetos en función del tipo de preguntas que se le formulan, el contenido de las mismas y el contexto de aplicación de la prueba.

Para su confección nos inspiramos en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995), así como en la investigación “La evaluación de la Educación Física por indicadores

(1) Niels Henrick David Bohr (Copenhague, 1885-1962) Físico danés. Considerado como una de las figuras más deslumbrantes de la Física contemporánea, fue galardonado en 1922 con el Premio Nobel de Física.

educativos” (Castejón, 1996), el libro “Educación Física y Estilos de Enseñanza” (Sicilia y Delgado, 2002), la publicación “Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores” (González, 2004), en el estudio acerca de los “Hábitos físico-deportivos en centros escolares y universitarios” de Ruíz y García (2005), la pesquisa de Reyno (2006) “La formación inicial de los profesores de Educación Física en Chile la actividad expresivo motriz” y en la experiencia personal-profesional en el ámbito de la EC que se ha construido, reconstruido, deconstruido, reinventado... continuamente gracias a un camino habitado por numerosos interrogantes y curiosidades.

Por todo lo expuesto, y debido a las escasas investigaciones sobre la descripción de la realidad docente en EC en Primaria el proceso ha sido largo, en cuesta, pero muy satisfactorio.

5.1.1. Finalidad y dimensiones del cuestionario

La primera fase en la construcción del cuestionario ha sido la delimitación del propósito básico (Del Rincón *et al.*, 1995: 208), así como la definición de las características del grupo poblacional al que va destinada la técnica. En nuestro caso, el objetivo del instrumento fue describir y comprender la realidad educativa de la EC que los maestros y maestras de EF de la ciudad de Córdoba implementan en sus centros de trabajo para, de este modo, posibilitar en el futuro la mejora de la calidad docente de dicha labor profesional.

Una vez delimitado este propósito, la segunda fase comprendió “la identificación y articulación de los

temas subsidiarios que se relacionan con el objetivo central” (Cohen y Manion, 1990: 135). En este caso determinamos las siguientes dimensiones tal y como se reflejó anteriormente (ver apartado 4.1):

1. Datos de identificación
2. Experiencia docente
3. Formación
4. Programa de Educación Física
5. Metodología de enseñanza
6. Calidad docente

No hemos de olvidarnos de identificar la modalidad de aplicación del instrumento, que dependerá de los objetivos planteados, del tipo de preguntas y de la disponibilidad de la muestra a la que se aplicará. Para nuestras intenciones, y por nuestra filosofía de la expresión corporal, apostamos por una modalidad de autoadministración.

5.1.2. Fases en la elaboración del cuestionario

Una vez se delimitó la finalidad del cuestionario así como los diferentes campos de contenido del mismo, las siguientes etapas de construcción se centraron en la selección y confección de las preguntas, de las que va a depender el éxito en la aplicación de la prueba y la validez de la misma. En función de estas premisas y atendiendo principalmente a los trabajos de Del Rincón *et al.* (1995), Colás y Buendía (1998), Azofra (1999), Morales, Urosa y Blanco (2003), McMillan y Schumacher (2005) y Montávez y González (2008) definimos las siguientes etapas:

1. Selección del tipo de preguntas más adecuado para la finalidad de la prueba. Cada pregunta aportó información relevante con respecto a las dimensiones anteriormente planteadas. Se incluyeron preguntas cerradas (ofrecieron respuestas ya acotadas), abiertas (no aportaron ningún tipo de respuesta concediendo a la persona encuestada la opción de expresarse libremente) y semicerradas (pregunta cerrada con una alternativa abierta)
2. Redacción y número de preguntas. El lenguaje empleado fue lo más claro y sencillo posible, comprensible por los maestros y maestras de EF del nivel de Primaria. Asimismo, el número de preguntas dio respuesta a los objetivos básicos de la investigación y su cantidad obedeció a evitar el cansancio en el encuestado.
3. Orden de las preguntas. Se presentaron, en primer lugar, las preguntas de identificación y clasificación. Las preguntas más complejas e importantes se situaron en la parte central. En último lugar, se colocaron aquellas preguntas interesantes y sencillas de fácil respuesta, principalmente de carácter libre.

Por último, se tuvieron en cuenta una serie de aspectos formales y documentación complementaria. Atendimos, por una parte, a aspectos de forma tales como el tamaño y tipo de papel empleado para su difusión, tipo de letra y calidad de impresión, espacios destinados a las respuestas libres y apartados reservados a la codificación de las preguntas cerradas. A continuación, resolvimos dos cuestiones básicas como fueron la redacción de una carta de presentación, dirigida al sujeto encuestado, donde se solicita su colaboración,

se le informa de los propósitos del instrumento y se le agradece su participación, y en segundo lugar, se presentaron las instrucciones necesarias para cumplimentar el cuestionario. Asimismo, incluimos un glosario (ver anexo 3) de términos de EC y Didáctica de la EF que ayudaron al encuestado a identificar todos aquellos elementos que pudieran llevar a confusión.

5.1.3. La validez del instrumento de medida

El problema de la validez del instrumento debe abordarse al iniciarse su elaboración y durante todo el proceso de aplicación, corrección e interpretación de los resultados. En relación con el cuestionario que estamos aquí definiendo, se señalan dos tipos de validez que, en términos de Pérez (1986) y Del Rincón *et al* (1995), garantizaron el cumplimiento de las metas a conseguir con el instrumento. Estas son:

- Validez de contenido: determina el grado en que cada una de las preguntas que componen la prueba poseen el rasgo definido por la misma. Resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a medir.
- Validez de constructo: establece el grado en que una prueba mide un determinado rasgo, característica o construcción, es decir, trata de determinar qué propiedad puede explicar la varianza de la prueba.

Para estimar la validez del cuestionario utilizamos dos procedimientos:

- En primer lugar, aplicamos la encuesta a un grupo piloto formado por 15 maestros y maestras de la especialidad de EF, destinados en centros educativos de enseñanza Primaria de Andalucía quienes, además de rellenar los diferentes apartados, aportaron una serie de observaciones significativas para el diseño del instrumento definitivo. González (1997: 187) sugiere que hay que animar a estos primeros sujetos para que expresen todas sus dudas o problemas al contestar la prueba.
- En segundo lugar, diseñamos una matriz multirango-multimétodo (ver anexo 1) formada por ocho elementos (pertenencia de las dimensiones, equilibrio entre las dimensiones, especificación de los contenidos, claridad de la redacción de los ítems, organización interna de los elementos, supresión e inclusión de nuevos elementos y observaciones) que fue cumplimentada por un total de 10 expertos y expertas procedentes de las Universidades de Porto Alegre – Brasil (Aline Nogueira), Valencia (Tomás Motos), Politécnica de Madrid (Pilar Cachadiña), Salamanca (Galo Sánchez), Granada (Belén Rueda, Elisa Torres, Elena García), La Laguna (M^a Jesús Cuellar), Zaragoza (Charo Romero) y Valladolid (Alfonso Jorge García).

Las conclusiones obtenidas de estas dos pruebas para la depuración del cuestionario y su confección definitiva fueron:

- Elevado número de preguntas que suponía un considerable esfuerzo de concentración, lo que provocó un agotamiento en su resolución y una elevada cantidad de tiempo en su cumplimentación. Por lo que se redujeron el número de las mismas.
- Imprecisión en la formulación de determinadas preguntas, lo que obligó a redefinir muchas cuestiones en un lenguaje más claro y comprensivo.
- Repetición de algunas preguntas en los diferentes subapartados. Esto llevó a seleccionar las más adecuadas a la investigación eliminando el resto.
- Algunas de las preguntas diseñadas eran irrelevantes y otras estaban vacías de contenido, por lo que no aportaban la información necesaria para cubrir los objetivos del trabajo propuesto, esto llevó a prescindir de ellas en el cuestionario.
- Ausencia de preguntas abiertas donde la muestra expresase sus opiniones y puntos de vista. Se ampliaron las mismas y se complementó con la realización de dos GD.

5.1.4. Cuestionario definitivo

Una vez depurado el estudio piloto y suplidas sus carencias (eliminación de ítems confusos y contradictorios, supresión de ítems por falta de su carácter discriminatorio y de preguntas sin contestar, etc.) se procedió a la redacción del cuestionario definitivo, al que denominamos Cuestionario sobre Expresión Corporal para el Profesorado de Educación Física (CEXCO), quedó confeccionado del siguiente modo (el instrumento se muestra en el Anexo 2):

- Tipo de encuesta: cuestionario autoadministrado
- Extensión del cuestionario: 55 preguntas (11 abiertas, 25 semicerradas y 19 cerradas)
- Tiempo de realización: entre 25 y 30 minutos.

- Organización interna: estructura dimensional, en primer lugar figuran las preguntas de identificación y clasificación de los sujetos siguiendo con las cuestiones temáticas y concluyendo con preguntas de carácter libre.
- Documentación complementaria: carta de presentación (objetivos del estudio y solicitud de colaboración), instrucciones para cumplimentar cada una de las dimensiones, glosario especificativo de términos y agradecimiento final.

5.2. Grupo de Discusión. Ejercitando la apertura mental

“Por razones de gestión hoy es necesario descentralizar mucho la responsabilidad en los grandes proyectos. La participación conjunta en las deliberaciones y la corresponsabilidad de los implicados mejoran la calidad de la decisión” (Mohn, 2009: 245).

Es de vital importancia la selección de los miembros en los GD. En la muestra se eligen los tipos sociales representativos de variantes discursivas, en donde la configuración del grupo también atiende a los objetivos del estudio (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Las experiencias con esta técnica demuestran que el número de grupos adecuado es de 2 a 10, y el tamaño más eficaz de cada grupo el formado por 4 ó 6 personas. También hay que elegir adecuadamente el espacio físico para la reunión, este debe de ser un local neutro pero que no se aleje del ambiente natural de los participantes.

Por otro lado, el papel del investigador o investigadora es externo durante todo el proceso de la reunión,

no participa en la producción de las ideas ni evalúa, aprueba o desaprueba el contenido de lo que va apareciendo; solo guiará la reunión dando la palabra, si ello es necesario, y orientando la conversación hacia la temática en cuestión si hay dispersiones serias, pidiendo que concreten sus ideas. El coordinador o coordinadora, quizás, tenga que animar en la fase inicial al grupo.

En los GD puede aparecer alguien con cierto liderazgo, en este caso, no hay que contenerlo. Si es un auténtico líder el grupo se ve representado por él y comparte sus ideas, si por el contrario es una persona que se impone al grupo el que le haga saber su actitud errónea y poco democrática. Si el grupo no lo hace, sí será necesaria una intervención por el coordinador o coordinadora, haciendo hincapié en la relatividad de todo punto de vista.

La reunión suele durar una o dos horas pero se puede llegar hasta cuatro y, excepcionalmente, puede requerirse un fin de semana. En todo caso, dependerá de la dinámica del grupo y de la temática tratada, y será el director o directora de la investigación el que decidirá cuándo un tema ha sido suficientemente cubierto para los fines que persigue la investigación.

En los GD se debe permitir cierto caos, porque en ese campo desconocido puede haber otro tipo de orden y dar a luz perspectivas nuevas y originales. Pero, para captar este nuevo conocimiento se requiere una inmersión en el material recogido completa que atienda a los detalles y sutilezas del mismo. Por ello, la etapa final corresponde al equipo de la investigación.

Hemos seleccionado varias técnicas de recogida de datos de entre todas las revisadas y a cada dimensión

de la encuesta (Docencia, Formación, Programa, Metodología y Calidad) le hemos asignado la más adecuada en función de los objetivos y la temática a trabajar, para facilitar el análisis y dotar de complementariedad la investigación. Estas técnicas se van alternando en función de su dinámica (participativas, reflexivas...) y su organización (individuales, colectivas...).

El objetivo central que ha guiado el desarrollo de esta técnica ha sido describir la EC en EF en la realidad docente, lo que ha generado la siguiente estructura de trabajo:

1. Bienvenida.
2. Presentación de los componentes del GD.
3. Exposición breve del método de investigación: GD.
4. Técnica Tormenta de Ideas: Definición de EC.
5. Técnica de los Por qué: Dimensión Formación.
6. Técnica DAFO: Dimensión Programa de EC.
7. Técnica de Grupo Nominal: Dimensión Metodología.
8. Bola de Nieve: Dimensión Calidad.
9. Cierre afectivo.

En definitiva, partimos de que la investigación y el juego tienen elementos comunes en su esencia: curiosidad, disfrute, creatividad, reglas, comunicación, descubrimiento, flow... por lo que organizamos una mesa muy dinámica utilizando técnicas distintas para mayor motivación y estímulo de los asistentes.

Estas herramientas las hemos adaptado y personalizado a nuestra investigación respetando sus características y fases. A continuación, vamos a exponer de forma concisa en qué consiste cada una de ellas.

5.2.1. Técnica Brainstorming. Torbellino de Ideas

Esta herramienta se suele usar cuando buscamos soluciones alternativas, sencillas y eficaces para un problema y se caracteriza por el caos, la rapidez, la reflexión en espiral y la autonomía.

Es una técnica fácil de aplicar y de gran motivación. Se plantea un tema determinado al grupo y se le invita a que exprese todas las ideas que se le ocurra, sin prejuicios. Nadie, en esta primera fase, tiene veto para decir o expresar las ideas que tenga por absurdas que parezcan y nadie puede establecer sobre las ideas de los demás la menor crítica (Villa y Marauri, 2004).

En primer lugar se divide el grupo en subgrupos, cada subgrupo debe elegir un secretario o secretaria que va anotando dichas ideas en el papel. Seguidamente, cada subgrupo señala sus ideas más importantes y se comparten con todo el grupo. En la fase crítica los subgrupos seleccionan las ideas en función de diferentes criterios y puntúan las mejores propuestas, estas se seleccionarán y ordenarán de cara a su puesta en práctica.

5.2.2. Técnica de los Porqués

Esta técnica es adecuada para identificar las posibles causas que provocan un problema determinado contribuyendo a su solución. Se aplica también en problemas que no están totalmente definidos. Es una técnica sencilla y útil que se basa en preguntarse el porqué de los problemas y después el porqué de esos porqués, hasta llegar a las causas iniciales o principales de la situación (Villa y Marauri, 2004).

Para finalizar se agrupan las causas últimas del problema y se elabora un plan de mejora que trate de eliminar estas causas últimas y que contenga los siguientes elementos: acciones a llevar a cabo, responsables de llevar a cabo esas acciones, recursos necesarios para la implementación del plan, tiempo que se propone para esas acciones y seguimiento y evaluación de dichas acciones.

5.2.3. Técnica DAFO

DAFO son las iniciales de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades que puede poseer una situación. “De esta manera, además de saber las causas de los problemas se pueden averiguar las posibilidades de mejora y la línea de la misma” (Villa y Marauri, 2004: 23). En esta técnica hemos de tener en cuenta dos elementos importantes, el contexto interno y el externo. El primero hace referencia a factores del propio sistema y estos pueden ser debilidades o fortalezas, y el externo, son elementos ajenos que influyen en el sistema.

Estos elementos pueden ser oportunidades o amenazas. Esta técnica es muy útil para analizar una situación en un momento dado y proponer estrategias de mejora para el futuro.

Tanto un contexto como otro, interno y externo, puede afectar a una parte o a un todo. El cuadro DAFO (ver figura 3.4) nos permite analizar de un modo holístico la situación, y pasar a valorar los aspectos positivos y negativos y las posibilidades y peligros, de esta forma es posible definir las acciones correctoras y preactivas que se consideren convenientes.

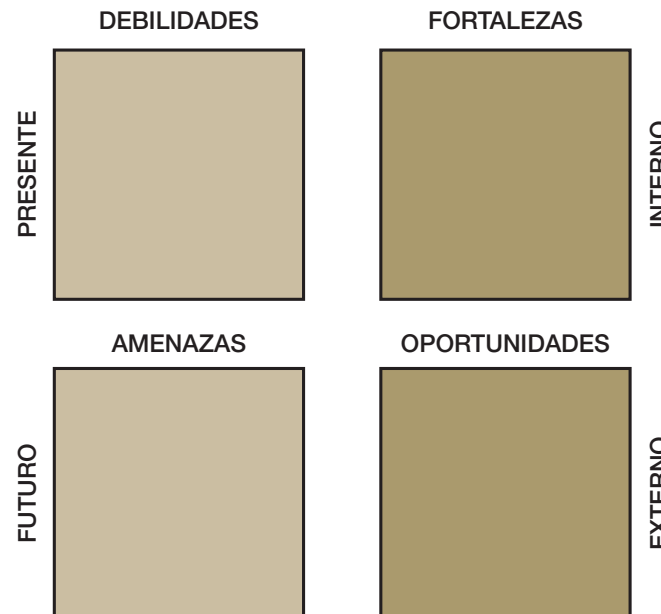


Figura 3.4: Matriz DAFO

5.2.4. Técnica de Grupo Nominal

La Técnica del Grupo Nominal es una técnica cualitativa muy utilizada por su sencillez y eficacia, sus principales objetivos son la identificación de los problemas y posteriormente la clasificación de estos siguiendo el criterio de importancia. Para ello es necesaria la generación de ideas a partir de la reflexión personal y un posterior consenso entre los participantes (Villa y Marauri, 2004). Consta de las siguientes fases:

Primera Fase: preparación. Se elaborará la pregunta o preguntas principales, con claridad y especificidad, que se plantearán al grupo. De estas dependerá la validez de las respuestas.

Segunda Fase: sesión de trabajo. Generación de ideas, enunciado de ideas, clasificación de ideas, votación e informe de la reunión.

5.2.5. Técnica Bola de Nieve

“La técnica Bola de Nieve parte de los resultados de otras técnicas para depurar las opciones y apuntar líneas de trabajo” (Villa y Marauri, 2004: 95). Es una técnica

muy útil para obtener listas de temas y elaborar líneas de trabajo con base en las aportaciones y acuerdos de los grupos. La sucesión de grupos está en función del número de personas que forma el grupo completo. El moderador debe fijar y explicar las reglas y tiempos de cada fase con precisión. En general, esta técnica parte de los resultados de otras técnicas o conocimientos para seleccionar las opciones más adecuadas y proponer acertadas líneas de trabajo futuras.

Se puede empezar por una lista cerrada de temas a tratar. Cada participante elabora una lista con tres opciones de mejora, en relación al tema elegido. Seguidamente por parejas, se comentan las listas elaborando a su vez una nueva aceptada por ambos. Se juntan los componentes en cuartetos y se consensua la lista conjunta de opciones. Y así progresivamente en función del número de participantes.

Finalmente, se ponen en común las listas resultantes de los dos últimos grupos, en cada uno se elige un portavoz, se presenta la lista consensuada por los portavoces y se pueden hacer aportaciones. Los portavoces toman las consideraciones del gran grupo y se remodela la lista definitiva.

6. Población y muestra. Las y los protagonistas

“Poseídos por la pasión comunicativa de su materia. Armados con esa pasión, vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y solo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antecámara de mi vida” (Pennac, 2008: 221).

6.1. Descripción de la población y la muestra

La población objeto de estudio está compuesta por todos los maestros y maestras que han impartido EF en los centros públicos de Educación Primaria de Cór-

doaba capital durante el curso 2007/2008, en nuestro caso decidimos que la muestra coincidiera con la población para mayor precisión en los futuros datos. Según los datos ofrecidos por la Delegación Provincial de Educación de Córdoba, la población está formada por un total de 80 maestros y maestras pertenecientes a los 51 colegios públicos de dicha ciudad.

La muestra ha resultado ser significativa al participar un total de 73 profesionales (91,25% del total), siendo únicamente siete las personas que no participaron en el estudio, cuatro de ellas por causas ajenas a su voluntad (lesión, enfermedad...) y las tres restantes se negaron a ello aludiendo a la falta de tiempo por el aumento de la burocracia en los centros. Algo de gran importancia es que han colaborado maestros y maestras de los 51 centros educativos (ver tabla 3.1).

POBLACIÓN		MUESTRA	
f	%	f	%
80	100,00	73	91,25

Tabla 3.1: Distribución del profesorado de los colegios públicos de Córdoba Capital en función de la asignatura de EF y el curso 2007/08

A continuación, el profesorado encuestado queda descrito en función de variables académicas de clasificación tales como, la titulación académica de acceso a la profesión, la Universidad en la que se formaron y el año de finalización de dichos estudios. Al mismo tiempo se realiza una descripción de la muestra a través de variables personales de identificación tales como el sexo y la edad del profesorado.

6.1.1. Distribución de la muestra en función de la titulación académica de acceso a la profesión

Esta variable queda identificada a partir de las tres especializaciones en las que se clasifican la totalidad de titulaciones que ha cursado el profesorado implicado. El número de personas que compone la muestra se agrupa en función de esta variable tal y como representa la tabla 3.2.

Titulación académica	f	%
Maestro/a de Educación Física	24	33,3
Curso de Especialización en Educación Física	3	4,2
Diplomado/a EGB - Primaria	45	62,5
Total	72	100,00

Tabla 3.2: Distribución del profesorado en función de la Titulación Académica de acceso a la profesión

Resaltar que el 62,5% del profesorado pertenece a titulaciones no relacionadas con la rama de EF, marcando claramente el déficit de especialistas en la escuela, así como el bajo número de maestros y maestras especialistas en EF con un 33,3% de los encuestados.

También se aprecia cómo en la actualidad todavía hay un 4,2% de maestros y maestras generalistas que realizaron el curso de Especialización en EF de 600 horas organizado por la Junta de Andalucía (Orden de 24 de marzo de 1988).

6.1.2. Distribución de la muestra en función de la Universidad de formación

El profesorado encuestado se distribuye alrededor de distintas Universidades, las cuales hemos aunado en tres, basándonos en los intereses y objetivos de la te-

sis: Universidad de Córdoba, Escuela Universitaria de Magisterio de la Iglesia (EUMI) Sagrado Corazón de Córdoba y otras Universidades, tal y como se refleja en la tabla 3.3.

Universidad	f	%
Univerdidad de Córdoba	52	73,2
EUMI Sagrado Corazón	12	16,9
Otras Universidades	7	9,9
Total	71	100,00

Tabla 3.3: Distribución del profesorado en función de la Universidad de procedencia

Destaca que el 90,1 % de las personas encuestadas realizó sus estudios en Córdoba, así como el bajo número de maestros y maestras formados en otras Universidades, con un 9,9 %. Asimismo, se aprecia cómo el 73,2 % del profesorado pertenece a la Universidad pública de Córdoba, mientras solo el 16,9 % de los encuestados se formó en la institución privada EUMI Sagrado Corazón.

6.1.3. Distribución de la muestra en función del sexo

En la variable personal de identificación, sexo, puede apreciarse por los datos expresados en la tabla 3.4, que un 80,8 % de la muestra encuestada son varones, una gran mayoría, mientras que el 19,2 % restante son mujeres.

Sexo	f	%
Hombre	59	80,8
Mujer	14	19,2
Total	71	100,00

Tabla 3.4: Distribución del profesorado en función del sexo

La distribución de hombres y mujeres en función de la especialidad de EF en la realidad educativa, es un reflejo del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (UCO) en esta misma rama. En el curso 2007-08, mismo de la recogida de datos de la muestra, en dicha Facultad había un total de 1983 matrículas, seis especialidades de Magisterio y Psicopedagogía, de las que 1367 eran mujeres. Esta mayoría femenina se daba en cinco de las seis especialidades de Magisterio y en Psicopedagogía, siendo EF la única especialidad mayoritariamente masculina. Cursaron la especialidad de EF 286 estudiantes de los cuales solo 85 eran mujeres (29,72%).

Estos datos coinciden también con los resultados expuestos por la Universidad de la Laguna (ULL) en 2003-2004 y la Universidad de Murcia (UM) en 2007-2008 referidos al alumnado matriculado distribuido por titulaciones y sexo y expresados en la tabla 3.5. Dichos estudios exponen la proporción de matriculación en EF del alumnado masculino en la Facultad de Educación con respecto al femenino; en ambas Universidades la proporción es notablemente superior en los varones.

Sexo	ULL curso 2003-04		UM curso 2007-08		UCO curso 2007-08	
	EF	%	EF	%	EF	%
H o m - bre	269	64,6	332	63,2	201	70,27
Mujer	147	35,3	193	36,7	85	29,72
Total	416	100,0	525	100,0	286	100,0

Tabla 3.5: Distribución del alumnado en función del sexo y la especialización en EF

Es interesante reflejar la relación entre las variables de sexo y titulación académica, ya que nos puede ofrecer datos de interés para la descripción de la realidad docente en EF en Córdoba. A continuación exponemos la tabla de contingencia en relación a estos datos (tabla 3.6).

Sexo		Titulación académica		
		Maestro/a de EF	Curso Especialización EF	Diplomado/a EGB - Primaria
Hombre	f	19	2	37
	%	79,2	66,7	82,2
Mujer	f	5	1	8
	%	20,8	33,3	17,8
Total	f	24	3	45
	%	100	100	100

Tabla 3.6: Tabla de contingencia Sexo y Titulación académica

Si distribuimos a la población atendiendo al sexo de los sujetos en función de la titulación académica podemos apreciar, según los datos ofrecidos en la tabla 3.6, que el 82,2% del profesorado con una formación de Diplomado en EGB o Primaria es de sexo masculino, el 66,7% con el curso de Especialización en EF igualmente es varón y el 79,2% de la población que posee la Especialidad en EF es hombre. Es decir, el profesorado es mayoritariamente masculino y sin formación en EF (ji cuadrado: 36,75; p=0,000).

6.1.4. Distribución de la muestra en función de la edad

Los datos para esta variable están en función del año de nacimiento cumplimentado en el cuestionario. Debido a la gama de edades que tenemos en la muestra, edad mínima 24 y edad máxima 59, hemos recodificado este dato, agrupando la información en cuatro rangos que nos serán válidos también para futuras investigaciones (ver tabla 3.7).

Edad	f	%
20-30 años	11	15,3
31-40 años	17	23,6
41-50 años	18	25,0
51-60 años	26	36,1
Total	72	100,00

Tabla 3.7: Distribución de la muestra en función de la edad

La década que sobresale es la que va de los 51 a los 60 años con un 36,1% de la población, esto puede ser debido a la dificultad y exigencia a la hora de conseguir una plaza en Córdoba capital. Igualmente podemos apreciar que el colectivo más joven, 20-30 años (15,3 %), es el menos representativo, seguidos con un 23,6% de maestros y maestras con una edad de 31-40 años. En el siguiente grupo en importancia estadística estaría el profesorado que tiene una edad comprendida entre los 41-50 años (25%). Esto refleja una constancia en la progresión, en cuanto a maestros y maestras en activo de EF en Córdoba capital, atendiendo a la edad de los sujetos. La tabla 3.7 refleja las descripciones expuestas. Cabe destacar que no hay

ningún maestro ni maestra con 60 o más años en la realidad docente.

Asimismo, los datos ofrecidos en la tabla 3.7 nos muestran que el 48,6% del colectivo encuestado, casi un 50%, oscila entre los 31 y los 50 años, edad intere-

sante si se aúna conocimiento y experiencia. Por ello, hemos creído relevante buscar una relación entre la edad y la titulación académica (ver tabla 3.8).

Edad		Titulación académica			Total
		Maestro/a de EF	Curso Especialización EF	Diplomado/a EGB - Primaria	
20-30 años	f	8	0	3	11
	%	72,7	0	27,3%	100
31-40 años	f	10	0	7	17
	%	58,8	0	41,2%	100
41-50 años	f	1	2	15	18
	%	5,6	11,1%	83,3%	100
51-60 años	f	5	1	20	26
	%	19,2	3,8%	76,9%	100

Tabla 3.8: Tabla de contingencia Edad y Titulación académica

La tabla 3.8 nos desvela que del profesorado de 31 a 40 años, el 41,2% es maestro o maestra de Primaria o EGB y de la década 41-50 años poseen la misma titulación el 83,3%. Esto significa que la plantilla es relativamente joven (χ^2 cuadrado 37,7; $p=0,000$) pero no tiene la preparación adecuada, por tanto, sería interesante un proyecto de formación permanente que atienda esta realidad. También se observa que la década más joven (20-30 años) es la mejor formada (72,7% Especialistas en EF) pero la más minoritaria, en contraposición la década de mayor edad (51-60 años)

cuenta con el mayor número de maestros y maestras pero solo el 76,9% son Especialistas en EF.

6.1.5. Distribución de la muestra en función del año de finalización de estudios

Al igual que en la variable anterior, debido a la amplitud de datos para la distribución de la muestra en función del año de finalización de estudios, hemos recodificado esta información en cinco rangos.

En la tabla 3.9 se puede observar, con un 34,8% del colectivo encuestado, que el rango de finalización de estudios más representativo es el que abarca desde 1971 a 1980. Teniendo en cuenta que en 1990 (LOGSE) aparece por primera vez la necesidad de Especialistas en EF en Primaria es interesante destacar que el 66,6% finalizó sus estudios entre 1968 a 1990 y solo el 33,3% clausuró los mismos a partir de 1991. Estos datos tienen coherencia con los comentados en las variables anteriores.

Año	f	%
1968-1970	5	7,2
1971-1980	24	34,8
1981-1990	17	24,6
1991-2000	15	21,7
2001-2004	8	11,6
Total	69	100,00

Tabla 3.9: Distribución de la muestra en función del año de finalización de estudios

6.2. Discusión. En construcción

Ya quedó patente la significatividad de la muestra con la participación de un 91,25% de la población de maestros y maestras de los centros públicos de Córdoba. Dicha muestra, podría definirse en los siguientes términos:

- Cabe señalar que solo un 33,3% de los encuestados son maestros y maestras Especialistas en EF, Fraile (1995), Hernández (2005) y Luis -Pascual (2008a) corroboran que existe un porcentaje ele-

vado de profesorado no Especialista en la escuela pública de EF, a pesar de su obligatoriedad en los Centros de EP desde 1992 (Decreto 105/1992), con la entrada en vigor de la LOGSE (1990). Es decir, se implantó la ley de impartir la EF en EP por Especialistas en EF pero mayoritariamente la daba el mismo profesorado del centro, independientemente de su formación.

Esto se confirma con el año de finalización de los estudios de la muestra, el 66,6% los clausuró entre 1968 y 1990, ya que la primera promoción de maestros/as especialistas en EF finalizó sus estudios en 1994 de las Universidades españolas (Zagalaz, 1999). Es decir, la EF como especialidad en Primaria es un contenido relativamente reciente (Learreta, 2004b; Villada, 2006 y Coterón, 2007) y su profesorado tiene un perfil muy variado en cuanto formación (Guerrero, 1993; Larraz, 1996 y Luis -Pascual, 2008a).

- Se aprecia que el 90,1% de las personas encuestadas realizó sus estudios en Córdoba. Asimismo, el 73,2% de ellas se formó en la Universidad pública, por tanto, la responsabilidad en la formación recae principalmente en la institución universitaria pública, por lo que este trabajo es de gran importancia, ya que se realiza por profesorado de la UCO y la población de estudio pertenece a los colegios públicos de Primaria de Córdoba.
- Distribuyendo al profesorado por sexos, observamos que la gran mayoría de la muestra son hombres (80,8%). A pesar de los cambios experimentados, en los planes de estudio y la renovación de los planteamientos didácticos en EF, parece que

(2) Aforismos frase profesorado

esta profesión se percibe más <masculina> que <femenina>, a tenor de los datos existentes referidos a la representación en el profesorado y número de titulados (Martínez y Barreiro, 2003; Delgado y Zurita, 2003 y Robles, Giménez y Abad, 2010); así como siguen predominando los estudiantes varones en EF en las distintas Universidades españolas (ver tabla 3.5), coincidiendo con Villada (2006) y Sierra (2000). Es decir, en EF en EP hay una mayoría de hombres en la docencia (Gil, 1998; Luis-Pascual, 2008a y Sicilia *et al.*, 2009); interesante, ya que el número de maestras dobla al de maestros en Primaria (Pérez *et al.*, 2003).

- Describiendo la muestra por la edad de las personas podemos decir que entre 51 y 60 años se encuentra el 36,1% del profesorado, esto puede ser debido a la dificultad y exigencia a la hora de obtener una plaza en Córdoba Capital. Destaca también que no hay ningún maestro ni maestra con 60 o más años, las causas podrían estar en la dureza de las condiciones en que se imparte la EF (Luis-Pascual, 2008a), entre otras razones, la mayoría de los colegios públicos no tienen un espacio cubierto, por lo que la climatología y el desgaste físico de la asignatura lleva al profesorado a implicarse en la directiva del centro o cambiar de asignaturas cuando lleva muchos años, quedándose aquellos profesionales más implicados e interesados en la EF (Luis-Pascual, 2008a). Según palabras del profesorado, recogidas en los Aforismos Educativos (AE)² que revelaremos más adelante en el apartado 7, estos expresan textualmente: “Soy director del centro y tengo poca Educación Física, es agotadora” (AE51), “Estoy cansado y enfadado con la

delegación, perdí la voz y estoy esperando dejar la E.F, el patio es muy duro” (AE30.2).

- La correspondencia entre la edad y la titulación académica, nos desvela que casi el 48,6 % tiene de 31 a 50 años, de los cuáles solo el 15,3% son maestros o maestras de EF. Esto significa, que la plantilla en EF es relativamente joven, coincidiendo con los datos de Guerrero (1993), Fraile, (1995), Luis-Pascual (2008a) y Robles, Giménez y Abad (2010), pero no posee la preparación adecuada. Según los estudios de Luis-Pascual (2006), sería interesante un proyecto de formación permanente que atienda las necesidades y carencias específicas de cada colectivo motivando al profesorado a un desarrollo profesional continuo y adecuado (Reyno, 2006). Según los perfiles del profesorado propuestos por Luis-Pascual en su estudio este colectivo estaría entre el veterano y el práctico a la hora de plantear la formación.

En definitiva, los datos nos aportan el siguiente perfil de profesorado: mayoritariamente masculino, sin estudios de EF y mayor de 41 años. Estos datos nos muestran que la mayoría difícilmente pueden impartir EC y que la EF que llevan a cabo responde principalmente a su experiencia personal, que en el mejor de los casos es deportiva.

7. Aplicación de instrumentos. Manos a la obra

“En la medida en que se complemente el estudio científico con la realidad empírica del ser humano -(...)-, el logos y el mito ya no parecerán estrictamente separados el uno del otro: son los dos reflejos complementarios de una sola y la misma conciencia, con la que tratamos de resolver el enigma de la vida” (Prigogine, 2008: 423).

El primer instrumento que se ha aplicado en la recogida de datos ha sido un cuestionario dirigido al profesorado de EF en Primaria de los colegios públicos de la ciudad de Córdoba, en total a 73 maestros y maestras.

El segundo instrumento, dos Grupos de Discusión (GD), se ha llevado a cabo con un total de 13 maestros y maestras, con el fin de complementar la información recogida con el cuestionario. El primer GD se realizó el 3 de julio de 2007 a partir de los datos obtenidos por el grupo piloto en la encuesta, los cuales nos sirvieron para ampliar los datos cualitativos de la misma así como para mejorar dicha encuesta antes de ser validada por el grupo de expertos. Y el segundo GD se organizó, el 25 de junio de 2008, tras el análisis e interpretación de los datos obtenidos al implementar todas las encuestas para refutar y complementar los datos de las mismas.

Por último, hemos realizado una micro-entrevista informal, a los maestros y maestras de los citados centros educativos, de la cual hemos recogido solo de cada una de ellas la frase o frases, a modo de “Afo-

rismo Educativo (AE)” (ver anexo 4), que pensamos tiene relevancia en nuestra investigación, ya que nos da datos del pensamiento del profesorado acerca de la EC, objeto de nuestro estudio.

Una vez recogidas y ordenadas las encuestas, así como finalizados los grupos de discusión se procedió al tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos en ambos métodos de investigación.

7.1. Aplicación del Cuestionario

“Las verdades se descubren, las mentiras se construyen” (Wagensberg, 2006: 17).

Una vez diseñado el cuestionario de opinión definitivo y seleccionada la muestra objeto de estudio, en nuestro caso la muestra coincide con la población para mayor precisión en los datos, el instrumento fue aplicado a 73 maestros y maestras de EF de Primaria de los centros públicos de Córdoba capital, quedando cubierta la representación de los 51 centros vigentes.

El procedimiento seguido para el acceso a estos centros y al profesorado implicado en la investigación estuvo condicionado por una serie de pasos que se exponen a continuación:

1. Solicitud de permisos a la Delegación de Educación para poder acceder a los centros educativos referentes del estudio.

2. Contacto con la directiva y el profesorado de dichos centros para comentarles la intención del estudio y la necesidad e importancia de su participación en el mismo.
3. Primera cita con el profesorado, responsables de los grupos de EF de los centros seleccionados, y cesión por su parte de 15-20 minutos de su horario de docencia o recreo para varias cuestiones. Se entregó el cuestionario, se mantuvo una conversación informal a modo de micro-entrevista (AE) y se conocieron las instalaciones educativas. En este sentido tuvimos la suerte de nuestro lado ya que conocíamos a la mayoría del profesorado por diversas cuestiones: antiguo alumnado de la Universidad, profesorado participante en cursos de EC...
4. Aplicación de los cuestionarios durante el curso 2007/2008. Se implementó a lo largo de los meses de octubre a diciembre de 2007 y enero de 2008. La encuestadora visitó personalmente todos los centros escolares para tener comunicación directa con los docentes, esto tiene relación con la filosofía de la Expresión Corporal y Comunicación. En consecuencia, esto favoreció el acceso a un mayor número maestros y maestras, influyendo positivamente en el tamaño final de la muestra. La realización de este cuestionario era de carácter voluntario y junto a este se entregó un pequeño glosario de términos que fue diseñado para facilitar la interpretación de la información contenida en el instrumento.
5. Segunda cita. Se concertó un encuentro con el profesorado para recoger los cuestionarios en persona

y así poder solventar posibles dudas o problemas y crear vínculos para futuras actuaciones conjuntas de formación. Se concertaron, contabilizando las dos citas por centro, un total de 102 visitas.

6. Planificación de las visitas. Estas se organizaron atendiendo a la ubicación de los centros, realizando cuadrantes con las distintas zonas de Córdoba, y a los horarios de los docentes contactados.
7. Una vez recogida y ordenadas las encuestas, se procederá al tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos.

7.2. Aplicación de instrumentos. Nuestro Grupo de Discusión

“En mis grupos de discusión hay solo una regla básica: la urbanidad. Si hay urbanidad, los miembros del grupo practican también otras virtudes al mismo tiempo: paciencia, atención, tolerancia. Independientemente del tema que se discuta, ejercitar estas virtudes es, de por sí, una lección filosófica” (Marinof, 2000: 329)

7.2.1. Bienvenida

Para llevar a cabo el GD, en primer lugar, seleccionamos a los participantes, para ello, tuvimos en cuenta que el colectivo fuera heterogéneo en cuanto a edad, sexo, conocimiento y experiencias en el tema. También era importante que manifestaran interés en participar en un grupo de trabajo, construyéndose una muestra muy representativa y variada.

A continuación, invitamos a los participantes por teléfono. Días antes de la reunión les recordamos su asis-

tencia, el lugar y la hora junto con un agradecimiento por su colaboración, con una invitación “oficial” por correo electrónico, mandándoles en este formato información sobre el tema de la investigación y los objetivos del grupo de discusión. Seguidamente, realizamos la gestión del espacio de encuentro, así como la preparación de los materiales para las distintas técnicas. Realizamos la reunión del GD en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el Seminario del Dpto. de Educación Artística y Corporal de la UCO. Estuvimos en un ambiente educativo acogedor, la sala no es muy grande y tiene una mesa rectangular que favorece la comunicación en grupo, se tuvo en cuenta que en los extremos se sentaran componentes del colectivo ya que no conviene que los investigadores se sienten presidiendo la mesa, daría una sensación de autoridad que no es real en estos grupos democráticos.

En ambos GD el proceso fue similar, preparamos la sala: colocación en U de las sillas alrededor de la mesa, ubicación del vídeo, carpetas, botellas de agua... para que diera comienzo la sesión de trabajo a las 10.00 horas. Como todas las personas no llegaron puntualmente surgió una presentación informal entre los distintos componentes. Se invitaron a 11 personas en el primer GD y 10 en el segundo, de las cuales asistieron 7 al primero y 6 al segundo (de 6 a 8 es aconsejable para la eficacia de un GD). Una vez completado el grupo pedimos permiso para grabar en vídeo toda la sesión e inmediatamente después dimos comienzo al GD.

Agradecemos la asistencia a las personas presentes y pasamos a presentarnos el equipo investigador (moderador y secretaria). A continuación, les recordamos los objetivos de la dinámica y se informó somera-

mente sobre la investigación que estamos llevando a cabo.

Se presentaron los componentes del GD aportando la siguiente información: datos profesionales, experiencia docente y docencia actual. El primer GD lo conforman cinco mujeres y dos hombres y el segundo 4 mujeres y 2 hombres. A continuación, exponemos los datos básicos del profesorado participante en los GD (ver figura 3.5).

Nº	Nombre	Primer Grupo de Discusión
1	AR	Bailarina “alternativa” y “cursillista” de EC. 10 años de experiencia. Colaboradora del Dpto. de Educación Artística y Corporal (2 años)
2	IJ	Maestra Especialista en EF y Licenciada en Psicopedagogía. Maestra de EF en Primaria (8 años). Monitora de EF en la cárcel
3	EM	Licenciado en EF y Maestro Especialista en EF. Profesor en Primaria (1año) y Secundaria (6 años) compartiendo docencia con la UCO.
4	AM	Licenciada en EF y Profesora de Secundaria (primer año).
5	PS	Licenciada en EF y Profesora de Secundaria (primer año).
6	ML	Licenciada en EF y Profesora de Secundaria (25 años de experiencia). Actualmente Asesora de EF en el CEP
7	AMS	Licenciado en EF y Maestro Especialista en EF. Maestro de EF en Primaria (7 años de experiencia). Profesor de cursos de EC
Nº	Nombre	Segundo Grupo de Discusión
8	AB	Maestra Generalista. Maestra de EF en Primaria (oposición 1991)
9	JFC	Maestro Generalista. Curso de Especialización en EF de la JJAA. Maestro de EF en Primaria desde 1979. Entrenador de atletismo
10	MV	Maestro Generalista. Maestro de EF en Primaria (oposición 1990)
11	CG	Maestra Generalista. Maestra de EF en Primaria (oposición 1990)
12	IL	Licenciada en EF. Maestra de EF en Primaria y Secundaria desde 1987 (Colegio Concertado). Profesora de cursos de EC
13	MCJ	Maestra Generalista. Maestra de EF en Primaria (oposición 1990)
Moderador		
1	IG	Dr. en Pedagogía y Profesor de Técnicas de Investigación de la UCO
Observadora		
1	MM	Licenciada en EF y Profesora de EC y su Didáctica de la UCO

Figura 3.5: Composición de los GD

Seguidamente, se realizó una exposición breve del método de investigación (GD) a cargo del moderador, siendo esta clara, fácil y breve. Se trató de invitar a que los participantes discutiesen sobre el tema, abordándolo inicialmente desde la perspectiva que les pareciese más relevante. Después se concretaron los diversos aspectos que aparecieron espontáneamente y otros de interés para el estudio. Fue fundamental someter a discusión sus opiniones y comentarios sobre las cuestiones que se plantearon sobre el tema.

7.2.2. Aplicación de las Técnicas

Para llevar a cabo de forma eficaz el GD, dotarlo de dinamismo y crear un ambiente de aprendizaje óptimo y agradable aplicamos diferentes técnicas de recogida de datos:

- **1. Tormenta de ideas:** Definición de Expresión Corporal: Para comenzar elegimos un problema concreto, definir la EC, y para ello, utilizamos la técnica de Tormenta de Ideas. Dividimos el grupo en dos, y a cada subgrupo le ofrecimos una cartulina amarilla, con un círculo dibujado en el centro, y una caja de rotuladores; le dimos un tiempo para que a modo de rayos de sol escribieran individual y rápidamente ideas, palabras o frases relacionadas con el concepto de EC, sin autocríticas. Seguidamente propusimos a los subgrupos que elaboraran una serie de dimensiones, que acogieran las distintas palabras y conceptos relacionados con la EC, y crearan un listado o listados.

A continuación, un representante de cada subgrupo compartió los listados realizados, señalando

las ideas más importantes. Se abrió un debate y después del intercambio de ideas los subgrupos revisaron y mejoraron sus anotaciones. Posteriormente, seleccionaron y puntuaron las dimensiones, palabras y frases más precisas e importantes para definir la EC.

Por último, las ordenaron y clasificaron e invitamos a crear una definición de EC, seleccionando y depurando las ideas, para ello, le dimos una cartulina azul y le animamos a que pintaran una luna y dentro escribieran la definición consensuada. Los distintos representantes expusieron su definición y los moderadores tomaron la palabra para provocar el debate y mejorar con ello la definición elegida. En la fase crítica, los distintos subgrupos revisaron su definición y expusieron la definitiva al colectivo, este decidió por votación la más acertada. Contamos con 4 definiciones, 2 por GD, porque no se llegó a un acuerdo.

- **2. Técnica de los Porqués:** Con esta técnica, sucesión de preguntas, ampliamos los datos de la dimensión del cuestionario formación. Fuimos de lo general a lo específico empezando con una pregunta causal: ¿Por qué hay poco profesorado formado y especialista en EC? En un principio se anotaron todas las posibles causas expresadas por los componentes del GD, para posteriormente agrupar y clasificar las ideas surgidas, las cuales nos dieron la pregunta siguiente para ir profundizando en el tema. Los pensamientos nacidos de responder a la pregunta se agruparon y clasificaron, constituyendo las causas de primer nivel. Ante estas causas se preguntó el por qué de su

existencia y se recogieron todas las ideas que provocaron esas primeras causas. Se aunaron las respuestas que constituyeron las causas del segundo nivel, y así sucesivamente. Por último, se unificaron las causas últimas del problema y se elaboró un plan de mejora para eliminar estas.

- **3. Técnica DAFO:** Esta técnica la utilizamos para tener un conocimiento más exhaustivo de los programas de EC que se llevan a cabo en la realidad educativa. Abordamos la técnica respetando las fases expuestas en el punto 5.2.3. Individualmente, cada uno de los miembros del equipo estudió las fortalezas y debilidades internas del programa de EC y relleno la matriz DAFO. Seguidamente el grupo se reunió y compartió la información elaborada. Previamente, se estableció que si más de las tres cuartas partes del equipo estaba de acuerdo en esas fortalezas y debilidades se tomaban como tal, si había desacuerdo se buscaban datos y se debatía hasta llegar a un acuerdo del contexto interno.

Seguidamente, se hizo lo mismo con el contexto externo, se estudiaron las oportunidades que ofrecía el exterior para la mejora del programa de EC y las amenazas o problemas del exterior que le afectaban en mayor o menor medida. Este análisis puede ayudar a mejorar en el futuro los programas de EC, aprovechando las oportunidades y previniendo las amenazas que puedan presentarse. A la vista de la matriz DAFO definitiva, el grupo analizó el contexto interno y priorizó las debilidades más importantes del programa de EC y en función de ellas, qué fortalezas convenía utilizar para

minimizarlas en la realidad docente. En cuanto al contexto externo, se estableció un plan de mejora consensuado.

- **4. Técnica de Grupo Nominal:** Con esta técnica cualitativa indagamos la dimensión metodológica. Para ello, el moderador planteó una serie de preguntas estímulo que los y las participantes respondieron de forma individual por escrito y en silencio, estas se dictaron y escribieron en la pizarra: ¿Cómo realizas el programa?, ¿Cómo desarrollas el programa de Expresión Corporal?, ¿Cómo evalúas la Expresión Corporal? y Autovaloración profesional de tu trabajo en EC. A continuación, los participantes expusieron ordenadamente sus ideas (uno a uno), comenzando por la primera pregunta. El moderador fue anotando esas ideas para poder valorarlas posteriormente en su conjunto. A tenor de todo lo compartido, se agruparon las ideas y se clasificaron.

En la siguiente fase, cada participante eligió entre las distintas propuestas y las puntuó según su importancia, explicando la razón de su valoración. Posteriormente, se procedió a una votación entre las más valoradas. Por último, el moderador realizó un informe en el que se describió el problema objeto de estudio, la pregunta planteada a los participantes y una lista con las ideas elegidas por el grupo.

- **5. Bola de Nieve:** Como el eje del GD es la EC y la investigación versa en su globalidad sobre la Calidad Docente cerramos el grupo de trabajo con propuestas de mejora para la calidad docente en EC, cada participante elaboró una lista indivi-

dual con tres opciones. Seguidamente, y por parejas, se comentaron las listas elaborando y, a su vez, crearon una nueva aceptada por ambos. Se agrupan los componentes del GD en cuartetos y se consensuó una lista conjunta de opciones. Por último, se aúnan las listas de los dos últimos grupos y se discutió una opción común, tomando las consideraciones de todo el mundo para elaborar la lista definitiva.

7.2.3. Chequeo y cierre

Como facilitadores de la investigación observamos cómo los miembros del grupo se involucraron en el diálogo compartiendo ideas, opiniones y experiencias, debatiendo uno con otro sus puntos de vista. La dinámica de la discusión contrastó las opiniones más válidas con aquellas que lo son menos y en el intercambio grupal se fue logrando, con la articulación de las diferentes perspectivas, un todo que siempre será más que la suma de sus partes.

En ambos GD se creó un buen ambiente de trabajo y tras finalizar estos nos fuimos a tomar un refrigerio a la cafetería de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO. Posteriormente, moderador y observadora implementamos el cuadrante siguiente (ver figura 3.6), cuyas respuestas fueron todas positivas en ambos grupos.

Elemento de chequeo presente en el grupo de discusión
Lugar adecuado en tamaño y acústica
Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del GD. Asistentes sentados en U
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema
Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión
Explicita objetivos y metodología de la reunión a los participantes
Permite que todos participen
Reunión entre 60-120 minutos normalmente, pero puede llegar hasta 4 horas
Registro de la información en vídeo
Refrigerio adecuado y que no interrumpa el desarrollo de la actividad (agua)

Figura 3.6: Pauta de chequeo de los GD

8. Procedimientos de análisis de datos. Adversarios cómplices: cuantitativo-cualitativo

“El corazón querría intervenir con algún programa concreto de acción, mientras la cabeza le recuerda <la imposibilidad de que el proceso social pueda ser previsto y dominado desde arriba>” (Escohotado, 2000: 315).

La dicotomía cuantitativo-cualitativo es habitual en los diferentes estudios que se realizan en el ámbito de las Ciencias Sociales (Bericat, 1999, en Bisquerra, 2004). Una consonancia entre ambas tendencias supone obtener el máximo beneficio con el objeto de llevar

a cabo un estudio metodológico lo más acertado posible y adecuado a cada problema de investigación. Nuestro planteamiento se basa en una metodología cuantitativa en la que articulamos un análisis cualitativo de las respuestas abiertas que nos han aportado los Grupos de Discusión, de modo que podamos dar una explicación lo más exhaustiva posible de la realidad objeto de estudio, observar tendencias e inferir resultados para la toma de decisiones adecuadas.

8.1. Codificación y análisis estadísticos

Una etapa fundamental en el proceso de investigación, posterior a la recogida de información, es la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable del estudio y su posterior análisis, en una base de datos específica. Esta etapa está conformada principalmente por dos fases previas al tratamiento estadístico de los datos en función de las premisas planteadas: la corrección (Cohen y Manion, 1990) y la codificación (Visauta, 1989).

La corrección supone para el investigador o investigadora comprobar los errores que puedan haberse cometido a la hora de contestar a las diferentes preguntas por parte de las personas encuestadas, así como posibles errores de transcripción que el encuestador o encuestadora pudiese haber cometido en la confección de la base de datos de las respuestas.

Por otra parte, la codificación consiste en transformar los datos del cuestionario en “símbolos ordinariamente numéricos” (Del Rincón *et al.*, 1995: 216). Para ello se dio un número a cada pregunta y a cada una de las alternativas, de modo que pudieron ser identificadas y clasificadas en categorías con el objetivo de extraer

conclusiones una vez fueron sometidas a análisis. Esta segunda fase suele completarse con la depuración de la base de datos de modo que se subsanen los posibles errores cometidos en la codificación.

El instrumento básico empleado, el cuestionario dirigido al profesorado, estuvo compuesto por preguntas cerradas que se codificaron con facilidad conforme al proceso de descripción del propio cuestionario. La codificación de las preguntas cerradas de estos instrumentos queda reflejada en el anexo 2.

El número total de cuestionarios recogidos ascendió a 73, por lo que la cantidad de respuestas a analizar procedentes de este instrumento fue de 10678. Una vez fueron codificados los datos, se informatizaron y se depuraron.

Para el análisis de la información obtenida, de naturaleza cuantitativa, se ha precisado de técnicas estadísticas diferenciadas, no excluyentes y sí complementarias. El estudio de datos cuantitativos tiende a cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización. Por esta razón se procederá de la siguiente forma:

- En primer lugar, se realizará un **estudio descriptivo de las diferentes variables** con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Comenzaremos a explorar los datos de cada variable cuantitativa, calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas las variables escalares a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media y medidas

de dispersión como la desviación típica, todo ello adaptado a la naturaleza de estas variables.

- En segundo lugar, se realizará, a partir de muestras representativas y su posterior generalización, **un análisis comparativo o inferencial** de estos datos a través de pruebas de significación como la *t* de Student y análisis de la varianza (ANOVA), a partir del tipo de variable considerada.
- Por otro lado, debido al elevado número de variables con el que trabajamos, y tratando de revelar características para todas ellas, utilizaremos **técnicas de análisis multivariado**. De entre todos los procedimientos existentes utilizaremos el análisis factorial (AFAC) para estudiar las relaciones entre las diferentes variables y advertir una estructura dimensional entre ellas.

Para el tratamiento de la información cuantitativa hemos utilizado el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences version 18.0, más conocido como **SPSS 18.0**. A través de este programa se pueden adquirir datos, de prácticamente, cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de las distribuciones y de las tendencias, estadísticos descriptivos y análisis más complejos.

8.2. Análisis de la información de los Grupos de Discusión. Puzzle narrativo

Con el objetivo de matizar y completar la información del estudio cuantitativo, y ofrecer información más allá de las opciones de respuestas planteadas en el cuestionario, efectuamos dos GD, lo que nos ayudó

a saber qué se hace en los centros educativos en el ámbito de la EC, con un mayor grado de certeza, al obtener con ambos métodos una visión más completa de esa realidad.

La información aportada por este segundo instrumento consiste en una serie de elaboraciones descriptivas con una enorme carga polisémica (muestran y ocultan significados según Gil, 1994: 29), específicas de un contexto y un momento determinados, muy densas en cuanto a la información que aportan y que requieren de escasa instrumentación para su recolección. Se asume, por tanto, su condición de datos cualitativos en forma textual que según Rodríguez, Gil y García (1995: 21) “aluden a la comprensión de la acción social y sus efectos (...) no traducibles en términos matemáticos y no sujetos a inferencia estadística”.

Lo que tratamos de obtener con esta información es explorar, describir y analizar patrones funcionales y sociales dentro de la realidad docente cotidiana. De este modo podemos identificar sus características básicas e inferir particularidades. En el campo didáctico enfatiza la realidad docente, brindándonos la posibilidad de “estudiar las creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992: 41).

Analizar estos referentes desde la perspectiva cualitativa del análisis de contenido supone “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (Pérez, 1994b: 102). Se asume, por tanto, como un proceso sistemático y ordenado que en palabras de Colás (1992: 535) “resulta arduo y complejo debido a la gran amplitud

de información con la que se trabaja, la diversidad y apertura de los datos y la inexistencia de guías procedimentales precisas y concretas”.

En los GD hemos realizado este análisis recogiendo la información en formato narrativo. Según se expone en los párrafos siguientes, el proceso general a seguir para analizar estos datos comienza con una reducción de los mismos, continuando con la disposición de estos para, finalmente, obtener y verificar las conclusiones, todo ello con la ayuda del programa informático NUDIST VIVO.

8.2.1. La técnica del análisis de contenido

Como procedimientos de análisis de datos cualitativos, Bartolomé (1990: 15) destaca “protocolos de observación estandarizados, tipologías, comparaciones constantes, inducción analítica y análisis de contenido”. Esta última técnica, el análisis de contenido, responde al carácter que tiene el ser humano de indagación y de descubrimiento, el más allá de la información textual, por lo que se centra en buscar dentro de las distintas locuciones humanas aquellas particularidades del lenguaje que aporten significados intersubjetivos característicos de sus sistemas de comunicación. Se trata de obtener registros de ese contenido para inferir una serie de conclusiones que respondan a los objetivos inicialmente planteados en el estudio.

Según Bardin (1986: 22) es una técnica “para ver, es decir, descubrir aspectos del discurso de modo más sistemático que el simple tanteo (función heurística) y

para probar o verificar la certeza o negación de determinadas hipótesis previamente formuladas (función de comprobación)”.

Sobre la base de los trabajos de Visauta (1989), Clemente (1992) y Pérez (1994b), el proceso llevado a cabo en este análisis es el siguiente:

- 1. Preanálisis:** en esta primera fase se seleccionan los documentos a analizar y se precisan los objetivos. Las unidades de contenido a analizar fueron las líneas de texto.
- 2. Codificación:** en esta fase se descompondrá el material en unidades de análisis, que constituyen los elementos con significado propio que serán el objeto principal del análisis. Estas pueden ser de base gramatical (palabras, símbolos, frases o párrafos) y de base no gramatical (documentos íntegros, espacio que ocupa un tema en el conjunto del documento, etc.).
- 3. Categorización:** Esta es la parte más importante del análisis de contenido. Las categorías son cada uno de los elementos o dimensiones más simples de las variables investigadas, con significados concretos y que servirán para clasificar las unidades de análisis. Las categorías han de cumplir una serie de características ya descritas por Pérez (1994b: 150) y que son:
 - **Homogeneidad:** todas las categorías han de tener una relación lógica con la variable que se considere y entre las propias categorías.
 - **Inclusión:** el conjunto total de categorías debe abordar todas las posibles variaciones.

- **Utilidad:** cada categoría cumple una finalidad y da una dimensión significativa de la variable que se estudia.
 - **Claridad y concreción:** se deben expresar en términos sencillos y directos para que su intención sea clara y no se tengan que hacer deducciones.
- 4. Cuantificación:** esta fase representa el recuento de las categorías ya clasificadas en la fase anterior, a partir del que se establecerán las relaciones existentes entre ellas, su presencia o ausencia, su frecuencia y orden de aparición, la intensidad de las expresiones o su dirección.
- 5. Interpretación de resultados y elaboración de conclusiones:** última fase de la investigación en donde se analizan y elaboran los resultados.

Dada la especificidad de los GD implementados en esta tesis doctoral y la diversidad de información aportada, aplicaremos el procedimiento del análisis de contenido a los datos recogidos en la Tormenta de Ideas (Dimensión Definición de EC), Técnica de los Porqués (Dimensión Formación) y Técnica Grupo Nominal (Dimensión Metodología), todo ello con la ayuda del programa informático NUDIST VIVO³.

En relación a las técnicas DAFO (Dimensión Programa) y Bola de Nieve (Dimensión Calidad), estas no requieren análisis de texto informático ya que finalizan cada una de ellas con un gráfico-cuadrante explícito, sistematizado y consensado de datos que da respuesta a las finalidades planteadas en cada una de las dimensiones de estudio. Estos gráficos-cuadrantes serán analizados en el capítulo de resultados.

En definitiva, el material extraído de los GD en relación a las diferentes técnicas utilizadas enriquece la investigación y es indispensable para el análisis, jerarquización de las ideas producidas, estructuración y contrastación de dichas ideas y para la generación de posibles teorías.

8.2.2. Definición operativa del análisis cualitativo de respuestas abiertas

“Harán falta todavía algunos años para que la indeterminación empiece a concebirse como impredecibilidad objetiva” (Escohotado, 2000: 78).

La sistematización del análisis cualitativo nos permite abordar con mayor detalle la mirada del colectivo de maestros y maestras de EF implicado en el escenario educativo de Primaria. A través de las distintas técnicas desvelaremos descripciones que nos permitirán comprender la forma de ver la EC en EF y la situación educativa en la que se encuentran inmersos dichos educadores y educadoras. Es decir, con los GD se pretende completar aquella información que no hubiese quedado suficientemente aclarada en las respuestas procedentes del cuestionario.

En la figura siguiente (3.7) se pueden identificar las diferentes cuestiones, preguntas descriptivas y de opinión-valoración (Vázquez y Angulo, 2003), que se llevaron a cabo durante el GD en las diversas técnicas en función de la Dimensión a explorar:

(3) NUD*IST son las siglas de *Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing* (Datos No Estructurados y No Numéricos * Indexar, registrar y teorizar).i

PREGUNTAS CLAVE	TÉCNICA	DIMENSIONES
¿Cómo definirías la Expresión Corporal en EF?	Tormenta de ideas	Definición de EC
¿Por qué hay poco profesorado formado y especialista en EC? ¿Por qué la EC es la María de las Marías? ¿Por qué al contenido de EC se le dedica tan poco tiempo en la carrera? ¿Por qué la Expresión Corporal es novedosa? ¿A qué pueden ser debidas las posturas contradictorias respecto a la formación en EC? ¿Cómo podemos incentivar una mejora en la Formación?	Técnica de los Porqués	Formación
¿Qué Debilidades tiene el programa de EC? ¿Qué Amenazas tiene el programa de EC? ¿Qué Fortalezas tiene el programa de EC? ¿Qué Oportunidades tiene el programa de EC?	DAFO	Programa de EF
¿Cómo realizas el programa? ¿Cómo desarrollas el programa de EC? (modalidades de enseñanza...) ¿Cómo evalúas la Expresión Corporal? Autovaloración profesional de tu trabajo en EC	Grupo Nominal	Metodología De la enseñanza
¿Qué tres propuestas mejorarían la calidad docente en EC? ¿Quiénes son los responsables?	Bola de Nieve.	Calidad docente

Figura 3.7: Preguntas claves del GD

La categorización puede originarse durante la interpretación del texto, a través de un procedimiento inductivo o puede emerger de un sistema de categorías previamente establecido (deductivo), en nuestro caso partíamos de las dimensiones del cuestionario.

El proceso de análisis de las respuestas obtenidas en las técnicas Tormenta de Ideas, Técnica de los Porqués y Grupo Nominal, tras la aplicación de los dos GD, está caracterizado por el número de documentos a estudiar (15), por las unidades de texto en las que

estos documentos se codifican (178) y por las categorías de análisis a desarrollar (10).

El sistema de categorías base para la realización del análisis del contenido está formado por un árbol con 3 ramas (Dimensiones). Queremos señalar que tras el análisis de las respuestas aportadas por este grupo de profesionales se ha incorporado una nueva metacategoría, Definición de Expresión Corporal, que inicialmente formaba parte, como pregunta, de la Dimensión Calidad en el cuestionario.

Queremos señalar también que aparecen dos nuevas categorías, la Perspectiva de Género, que si bien asoma en la pregunta número 14 del cuestionario en el grupo de discusión ha tomado gran protagonismo; y el Estatus de la EC, que se deja entrever en la pregunta del cuestionario n° 29, que igualmente cobra importancia en los GD.

Por otro lado, la codificación se realizó una vez recogidas todas las respuestas, reflejadas en las transcripciones de los dos GD, lo que ha supuesto un primer acercamiento al análisis de los resultados (ver figura 3.8).

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
1. Definición de EC	1.1 Elementos fundamentales de la EC	1.1.1 Desarrollo Holístico	
		1.1.2 Comunicación Corporal	
		1.1.3 Valores Educativos	
		1.1.4 Creatividad	
		1.1.5 Dimensión Emocional	
		1.1.6 Espíritu Lúdico	
2. Formación	2.1 Experiencias Previas en EC		
	2.2 Formación Inicial	2.2.1 Tiempo de Formación	
		2.2.2 Conexión Universidad -Escuela	
	2.3 Formación Permanente	2.3.1 Carencias	
		2.3.2 Dificultades	
		2.3.3 Miedos	
		2.3.4. Especialistas en EC	
		2.3.5. Responsabilidad	
	2.4 Mejora de la Formación docente	2.4.1 Necesidades Formativas	
		2.4.2 Propuestas de Mejora	
2.5 Perspectiva de Género			
1.2 Estatus de la EC		1.2.1 Desconocimiento del contenido	
		1.2.2 Reproducción de modelos deportivos	
		1.2.3. Prejuicios	
		1.2.4. Valoración	
3. Metodología de enseñanza	3.1 Elaboración del Programa	3.1.1 Individual/Grupal	
		3.1.2 Recursos	
		3.1.3 Actividades a Desarrollar	
	3.2 Didáctica		
	3.3 Evaluación		3.3.1 Evaluación del alumnado
			3.3.2 Autoevaluación del profesorado

Figura 3.8: Categorías del análisis de contenido

Según Callejo (2001: 38-39) el GD se proyecta en lo que se denomina “perspectiva de los actores”, basándonos en este autor podemos decir:

- La perspectiva de los actores forma parte de la realidad social. Tan real es lo que existe como lo que el profesorado cree que existe, pues esto es real en sus consecuencias.
- La forma de ver los actores las cosas es parte de las cosas. Los maestros y maestras constituyen la realidad educativa en la que actúan.
- Cambiar el comportamiento de los “sujetos” implica cambiar la percepción de estos, en cuanto a actitudes y estructuras cognitivas, lo que exige conocer estas en profundidad.
- A veces, hace falta conocer la vinculación de los sujetos a determinados objetos, fenómenos o movimientos educativos. (...), pues su objetivo práctico está algo más allá de la mera circulación de los discursos.

En definitiva, los GD son ideales para la descripción de una identidad colectiva.



Bloque III

Análisis y Discusión de de los Resultados

“Estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica”
(Pennac, 2008: 287)

En este bloque están recogidas aquellas variables que describen de un modo exhaustivo al profesorado participante en el estudio, en relación a su experiencia docente, formación y otros factores de clasificación como el programa de EF y la metodología de enseñanza. Al mismo tiempo, han sido tratados aquellos elementos relacionados con las actitudes del profesorado con respecto a lo que consideran ha de ser una EC de calidad y su satisfacción como docentes en este ámbito. Por otro lado, los maestros y maestras de EF nos han dado las claves para definir la EC en EF y describir esta en la realidad docente de Educación Primaria en Córdoba.

Para todo lo expuesto anteriormente, nos basamos en la información obtenida en dos fuentes: el cuestionario, desarrollado en el capítulo 4, y los grupos de discusión, elaborado en el capítulo 5. Los datos aportados por las variables cuantitativas (numéricos) y cualitativas (de carácter textual), serán analizados a través de diferentes procedimientos con la ayuda del programa SPSS para los primeros y el paquete NUDIST para los segundos, con el fin de obtener una explicación sobre determinados aspectos de la docencia de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria.

Finalmente, tras la discusión de los datos de las distintas dimensiones, exponemos algunos comentarios que se desprenden de este análisis y esbozaremos algunas líneas de actuación, que desarrollaremos con mayor profundidad en el bloque IV (Conclusiones y Propuestas), para mejorar la calidad docente de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria.



Capítulo 4

Análisis cuantitativo.

La mar de datos

“...la ventaja del ordenador reside en una mezcla de rapidez, paciencia y precisión. Sin esa amalgama lo caótico habría seguido simbolizando simple desorden, en vez de lo que propiamente es: una dinámica excluida hasta entonces por limitaciones de los calculistas, y por decreto de la autoridad académica”
(Escohotado, 2000: 83).

En este capítulo, exponemos las opiniones que nos brindan los maestros y maestras de Educación Física en Primaria sobre las cinco dimensiones de la investigación: Experiencia Docente, Formación, Programa de Expresión Corporal en Educación Física, Metodología de la Enseñanza y Calidad Docente. La amplitud de los datos de este primer acercamiento a la investigación, a través del cuestionario, nos dibuja un mapa de la EC en EF en EP de contornos bien definidos y con gran cantidad de matices descriptivos.

I. Experiencia docente

Describimos, en primer lugar, la dimensión experiencia docente del profesorado encuestado en función de diversas variables como: años de experiencia docente, años trabajando en EF, años impartiendo EC, docencia de otra asignatura, grupos y horas semanales de EF y actividades de EC.

I.1 Años de Experiencia docente

Según los datos presentes en la tabla 4.1, lo primero que nos llama la atención es que hay personas que no han trabajado nunca la EC. También se observa que el profesorado tiene de 19 a 20 años de media en experiencia docente (19,44), lleva de 13 a 14 años trabajando EF (13,70) y solo imparte EC desde hace 7 u 8 años (7,42).

Años de Experiencia	Min	Máx	Media
Años de experiencia docente	2	39	19,44
Años trabajando en EF	1	34	13,70
Años trabajando la EC en EF	0	28	7,42

Tabla 4.1: Años de experiencia docente

En relación a los años de experiencia docente, años trabajando en EF y años impartiendo EC, en la tabla

4.2 se observa que el colectivo con mayor experiencia docente (21-34 años) es el más representativo, el grupo de 10 a 20 años de trabajo destaca en años de impartición en EF, y por último, los de menos de 10 años de actividad docente sobresalen en años de docencia en EC. Es decir, a menos años de experiencia docente más impartiendo EC, pero muy lejos de la normalización, ya que de este último grupo solo el 51% la imparte.

Años	Años de experiencia docente		Años trabajando EF		Años impartiendo EC	
	f	%	f	%	f	%
< 10	22	30,6	27	37	30	51,7
10 - 20	15	20,8	35	47,9	26	44,8
21 - 34	31	43,1	11	15,1	2	3,4
35 o +	4	5,6	0	0	0	0
Total	72	100,0	73	100,0	58	100,0

Tabla 4.2: Años de experiencia docente, trabajando en EF e impartiendo EC

I.2 Asignaturas impartidas no relacionadas con la Educación Física

Atendiendo a la impartición de otras asignaturas (ver tabla 4.3), se observa que el 57,5% imparte otra materia distinta a la EF.

Impartición otras asignaturas	f	%
Si	42	57,5
No	31	42,5
Total	73	100,00

Tabla 4.3: Impartición de otras asignaturas

Además de EF, las asignaturas que más imparten son: Matemáticas (31,5%), seguida de Lengua y Educación Artística (24,7%) y Conocimiento del Medio (23,3%); el resto no nos aportan datos significativos (ver tabla 4.4).

Asignaturas impartidas	f(de 73)	%
Matemáticas	23	31,5
Lengua	18	24,7
Educación Artística	18	24,7
Conocimiento del Medio	17	23,3
Refuerzo Educativo	7	9,6
Informática	2	2,7
Escuela Infantil	2	2,7
Inglés	1	1,4

Tabla 4.4: Otras asignaturas impartidas

1.3 Grupos y horas de docencia en Educación Física

Respecto al número de grupos de EF que imparte el profesorado encuestado (ver tabla 4.5), nos llama la atención que gran parte del mismo comparte grupo de clase con otro compañero o compañera de EF (0,5

grupos). Se advierte también, por la media de los distintos grupos, que este colectivo desarrolla en la mayoría de los casos EF con otras asignaturas.

Número de grupos de EF	min	máx	media	Des.T	N
Grupos primer ciclo primer curso	1,0	4,0	1,44	0,79	43
Grupos primer ciclo segundo curso	1,0	3,0	1,41	0,68	46
Grupos segundo ciclo primer curso	0,5	4,0	1,42	0,67	46
Grupos segundo ciclo segundo curso	0,5	3,0	1,34	0,63	52
Grupos tercer ciclo primer curso	0,5	0,4	1,41	0,69	47
Grupos tercer ciclo segundo curso	0,5	0,4	1,41	0,76	52

Tabla 4.5: Número de grupos de EF semanales

En la tabla 4.6 se observa que el profesorado imparte una media de 12,33 horas de EF, de las 22.5 horas de clase semanales en Primaria¹ (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio), confirmándose lo anteriormente expuesto: el profesorado que imparte esta materia no se dedica a ella a tiempo completo.

Número de horas semanales	min	máx	media	Des.T	N
Horas primer ciclo primer curso	1,0	9,0	3,00	1,65	46
Horas primer ciclo segundo curso	1,0	9,0	2,95	1,64	49
Horas segundo ciclo primer curso	1,0	11,3	3,48	1,95	48
Horas segundo ciclo segundo curso	1,0	9,0	3,14	1,67	53
Horas tercer ciclo primer curso	1,0	8,0	2,74	1,33	47
Horas tercer ciclo segundo curso	1,0	8,0	2,88	1,59	52
Total	2	26	12,33	5,44	73

Tabla 4.6: Número de horas semanales

1.4 Actividades de Expresión Corporal como docente

En función de las actividades de EC como docente (ver tabla 4.7), destaca que solo el 67,1% realiza actividades de EC como parte del currículo formativo, siendo un contenido obligatorio desde el curso 1992-93. También hay que resaltar que el 43,8% las realiza para la “fiesta de fin de curso”, y el 19,2% admite “no realizarlas nunca”.

Actividades de EC como docente	f(de 73)	%
Sí, como parte del currículo formativo de EF	49	67,1
Sí, para la fiesta de fin de curso	32	43,8

Actividades de EC como docente	f(de 73)	%
No he realizado actividades de EC	14	19,2
Sí, en talleres extraescolares	2	2,7
Día de...	2	2,7

Tabla 4.7: Actividades de EC como docente.

1.5 Discusión. En construcción

A partir de los datos más significativos obtenidos en la dimensión Experiencia Docente vamos a proceder a una primera discusión, en construcción, de los mismos.

- Como promedio se observa que el profesorado tiene gran experiencia docente, entre 19 a 20 años, lleva trabajando en EF de 13 a 14 años e imparte EC desde hace apenas 7 u 8 años. Asimismo, se constata que a menos años de experiencia docente hay mayor dedicación a la EC. Por tanto, dicho colectivo tiene experiencia docente pero no en EC, dado que no todos la imparte (Vaquero, 2003 y Sicilia *et al.*, 2009). Esto puede ser debido a que este contenido es relativamente nuevo (Hernández, 1996, Learreta, 2004b, Villada, 2006 y Coterón, 2007), se implantó en Primaria en el curso 1992/93 (Real Decreto 986/1991, de 14 de junio). Según Castejón (1996: 134), en relación al profesorado que imparte EF en EP, nos dice que “no es posible que una asignatura sea impartida por personas que en su formación inicial no han tenido un contacto profundo con el trabajo que posteriormente van a desarrollar”. Esta idea es compartida

por Carreiro *et al.*, 1996; Manzano *et al.*, 2003; Reyno, 2006 y Villada, 2006. Es decir, hay un déficit de especialistas de EF en la escuela, lo que se ve reflejado en diversos estudios (García y Pagán, 1996 y Castejón, 1996). Además, la EC es un contenido que arrastra cierta marginalidad (Vázquez, 1989; Mateu, 1989; During, 1992; Vaquero, 2003 y Learreta, 2004b) y tiene poca tradición en la EF (Vázquez, 1989 y Hernández, 1996); durante años solo aparecía fugazmente en el currículum femenino (Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945) y sigue siendo el contenido de la EF con menor carga docente en los programas de Formación Inicial, en contraposición los juegos y deportes tienen gran representación en dicho currículum (Hernández, 2000; Vizúete, 2002; Velázquez, 2002; Villada, 2006 y Reyno, 2006).

- Se aprecia que este colectivo tiene pocos grupos de alumnos y alumnas en EF e imparte pocas horas de este contenido, compartiendo gran parte del profesorado la EF con otra asignatura. Esto tiene sentido porque hay una mayoría de maestros y maestras generalistas de EGB y Primaria impartiendo EF (Fraile, 1995; Hernández, 2005 y Luis-Pascual, 2008a), a pesar de que la LOGSE (1990), en el Artículo 16, expone que “la enseñanza de la música, de la EF, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente”. Pero, como concluimos en el capítulo 3, solo un tercio del colectivo en activo es Especialista en Educación Física. Según Manzano *et al.* (2003), una vez dotadas las escuelas con especialistas de EF, su horario lectivo (25 horas) se

completa con la asignación de tutorías y/o la impartición de otras asignaturas.

- Es interesante observar que parte del profesorado con edades a partir de los 50 años pide compartir la EF con otras asignaturas por diversas razones: “Estoy muy cansado, muy mayor y la EC requiere mucha energía. El año que viene me cambio de asignatura” (AE52.1), “Tengo el cuerpo resentido por el frío, calor y lesiones y he sugerido cambiar de asignatura” (AE16). En esta línea Luis-Pascual (2008a) expone, que las causas para el cambio podrían estar en la dureza de las condiciones en que se imparte la EF, principalmente acrecentada por la falta de espacios cubiertos.
- Sorprende que parte del profesorado no realice nunca actividades de EC con su alumnado como actividad docente, a pesar de ser un contenido obligatorio, coincidiendo con lo expresado por Learreta (2004b) y Manzano *et al.*, (2003). Hay que resaltar que casi la mitad del colectivo realiza actividades de EC para la fiesta de fin de curso, y en este caso, si dichas actividades no están integradas en el proyecto educativo de EC y se llevan a cabo como mero entrenamiento-entretenimiento coreográfico, es discutible como actividad docente de EC (Montávez 2001a; Larraz, 2003; Learreta 2004b; Sánchez, 2008a y Pérez-Roux, 2008a). Castejón (2005) afirma que la mayoría del alumnado no accede a ciertos conocimientos de EF ya que el profesorado filtra y censura algunos de ellos, posiblemente porque el conocimiento y dominio del tema condiciona su elección (García y Gutierrez, 2002 y Robles, Giménez y Abad, 2010).

2. Formación

A continuación, describiremos la formación del profesorado encuestado en función de las siguientes variables: experiencia personal en EC, actividades de EC previas a la facultad, asignaturas de EC en su Universidad, formación permanente en EC, participante o espectador de actividades expresivas, utilidad de sus experiencias de EC en los distintos ciclos educativos, nivel de preparación en EC, formación del profesorado de EF en la Universidad y propuestas de mejora del programa de EC en la Universidad.

2.1 Experiencias en Expresión Corporal previas a la Universidad

En relación a la experiencia personal en EC del profesorado, en la tabla 4.8 se aprecia que el 73,6% del mismo no tuvo experiencias de EC en Primaria o EGB, el 85,7% no recibió EC en Secundaria o BUP y que el 52,9% de los maestros y maestras que imparten EF en la escuela no tomó clases de EC en la Universidad.

Experiencia en EC	Primaria o EGB		Secundaria, BUP o Bachillerato		Universidad	
	f	%	f	%	f	%
Si	19	26,4	10	14,3	32	47,1
No	53	73,6	60	85,7	36	52,9
Total	72	100	70	100	68	100

Tabla 4.8: Experiencia personal en EC

En la tabla 4.9 se observa que el 22,2% del colectivo encuestado manifiesta que en su época el alumnado masculino no tenía EC en Primaria, el 21,3% responde que los chicos no realizaban EC en secundaria o BUP y el 11,5% manifiesta que los hombres no daban EC en la Universidad.

Exp. en EC en f() género	Primaria o EGB		Secundaria, BUP o Bachillerato		Universidad	
	f	%	f	%	f	%
Solo M	12	22,2	10	21,3	6	11,5
M y H	42	77,8	37	78,7	46	88,5
Total	54	100	47	100	52	100

Tabla 4.9: Experiencias de EC en función del género

Se aprecia, en la tabla 4.10, que el profesorado que recibió EC en la mayoría de los casos fue en el colegio, y principalmente, a través de actividades teatrales (27%). Resaltar que nadie tuvo experiencias en Técnicas Corporales (TC) y Artes Milenarias (AM).

Actividades	Primaria o EGB							
	EC		Danza		Teatro		TC y AM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Colegio	3	4,1	6	8,2	20	27,4	0	0
E. Danza	0	0	1	1,4	1	1,4	0	0
Particular	2	2,7	2	2,7	1	1,4	0	0
Total	5	6,8	9	12,3	22	30,1	0	0

Tabla 4.10: Actividades de EC previas a la facultad: Primaria o EGB

Se observa que el profesorado, en los niveles de Secundaria y Bachillerato, tuvo aún menos experiencias en actividades de EC que en Primaria en todos los ámbitos de formación (ver tabla 4.11). Al igual que en Primaria, es en el colegio o instituto en donde algunos tuvieron dichas experiencias, resaltando de nuevo el teatro como actividad preferente (12,3%).

Actividades	Secundaria o Bachillerato							
	EC		Danza		Teatro		TC y AM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Colegio/ Instituto	3	4,1	3	4,1	9	12,3	0	0
E.Danza	0	0	1	1,4	1	1,4	0	0
Particular	1	1,4	2	2,7	1	1,4	1	1,4
Total	4	5,5	6	8,2	11	15,1	1	1,4

Tabla 4.11: Actividades de EC previas a la Facultad: Secundaria o Bachillerato

2.2 Formación Inicial

De las asignaturas afines a la EC a cursar en la Universidad destaca la “Expresión Corporal y su Didáctica” con un 30,5% (ver tabla 4.12). Hay que resaltar que el 50% no podía optar a ninguna asignatura relacionada con la misma, debido a que la mayoría del profesorado finalizó sus estudios universitarios antes de la creación de la Especialidad de EF.

Asignaturas de EC y afines en la Universidad	f	%
Expresión Corporal y su Didáctica	22	30,5
Formación Rítmica y Danza	10	13,8
Danza	2	2,8
Dramática	2	2,8
Ninguna	36	50,0
Total	72	100

Tabla 4.12: Asignaturas de EC y afines en la Universidad

Se advierte que la asignatura de EC en la Universidad, cuando la hay, es obligatoria y cuatrimestral (ver tabla 4.13). Resalta que en el 63,5% de los casos el profesorado estudió en una Universidad donde no había EC.

Asignaturas de EC y afines en la Universidad	f	%	Carácter de asignatura	f	%
Troncal	1	1,6	Anual	1	5,9
Obligatoria	15	23,8			
Optativa	2	3,2	Cuatrimestral	16	94,1
No Había	40	63,5			
No recurso	5	7,9	Total	17	100
Total	63	100			

Tabla 4.13: Tipo y carácter de las asignaturas de EC

Conforme a las actividades de EC extracurriculares organizadas en las distintas Universidades, hay que resaltar que solo el 47,9% de estas instituciones ofrecía alguna posibilidad (ver tabla 4.14). Destacar que tan solo el 12,3% organizaba cursos de formación continua en EC. Para finalizar, el 17,8% de los casos se

limitaba a exponer espectáculos relacionados con las artes escénicas.

Actividades de EC extracurriculares en tu Facultad o Escuela	f(73)	%
Espectáculos relacionados con las artes escénicas	13	17,8
Actividades puntuales	10	13,7
Cursos de formación continua	9	12,3
Grupo de Danza de la Facultad, E. de Magisterio o Universidad	2	2,7
Ninguna	35	47,9

Tabla 4.14: Actividades de EC extracurriculares en tu Facultad o Escuela

Se aprecia, en la tabla 4.15, que la preparación de los maestros y maestras para impartir los contenidos de EC es escasa, encontrándonos de nuevo con una media inferior a 3 en todos los casos, cuya nota máxima es de 2,68 en el contenido “Exploración y experimentación a través del cuerpo, sus partes, los sentidos, el ritmo y el espacio”.

Preparación en los contenidos de la EC	Med	D.T	N
Exploración y experimentación a través del cuerpo, sus partes, los sentidos, ritmo y espacio	2,68	1,0	71
Calidad de los movimientos ya conocidos	2,65	0,97	71

Preparación en los contenidos de la EC	Med	D.T	N
Valoración de los recursos expresivos propios y de los compañeros	2,62	0,91	71
Formas y posibilidades del movimiento	2,54	1,1	69
Mejora de la espontaneidad y de la creatividad	2,48	0,96	71
Exploración y experimentación a través de danza, mímica y dramatización	2,42	0,88	71

Tabla 4.15: Preparación en los contenidos de la EC

Se observa, nuevamente, que la preparación del profesorado en actividades de EC es nula o escasa, la media no supera el 3 en ninguna de las distintas actividades expresivas y la mitad no supera el 2. La media más alta es de 2,63 y corresponde a las “Actividades de comunicación no verbal” (ver tabla 4.16).

Preparación profesional en las actividades de la EC	Med	D.T	N
Actividades de comunicación no verbal	2,63	0,96	71
Actividades dramáticas	2,46	0,01	71
Actividades expresivas	2,44	0,97	71
Técnicas corporales	1,99	0,95	71
Actividades de danza	1,90	1,03	71
Artes Corporales milenarias	1,37	0,72	71

Tabla 4.16: Preparación del profesorado en las actividades de la EC

En relación a la preparación del maestro y maestra de EF en EC en la Universidad, se preguntó al profesorado acerca de la misma, le adjudicaron una nota media de 2,78 en un rango de 1 a 5.

En la tabla 4.17 se aprecia, en coherencia con lo anteriormente expuesto, que todas las propuestas de mejora del programa de EC en la Universidad tienen una media entre 3,98 y 3,74 (la mayoría cerca del 4), siendo las más valoradas “Pasar de cuatrimestral a anual la asignatura de EC” y “Prácticas de EC en colegios”.

Propuestas de mejora del programa de EC de la Universidad	Med	D.T	N
Pasar de cuatrimestral a anual la asignatura de EC	3,98	0,99	53
Prácticas de EC en colegios	3,95	1,064	60
Realizar los créditos prácticos en grupos reducidos	3,88	1,032	51
Proponer asignaturas de libre configuración afines a la EC	3,84	0,955	50
Proponer asignaturas optativas afines a la EC	3,74	1,006	71

Tabla 4.17: Propuestas de mejora del programa de EC en la Facultad

2.3 Formación Continua

En referencia a la Formación Continua (ver tabla 4.18), destaca que el 65,8% de los profesionales ha realizado cursos de formación continua en EC a lo largo de su vida profesional. Sin embargo, la tabla 4.19 nos muestra que solo una persona ha realizado más de 10 cur-

sos de EC. Además, el 29,4% no ha realizado ninguna actividad formativa relacionada con esta disciplina.

Formación Permanente en EC	f	%
No	25	34,2
Si	48	65,8
Total	73	100

Tabla 4.18: Formación Continua en EC

Cursos de EC realizados	f	%
Ninguno	20	29,4
Uno	8	11,8
Entre 2 y 10	39	57,4
Entre 11 y 20	1	1,5
Total	68	100

Tabla 4.19: Número de cursos realizados de EC

Hay que señalar que solo 28 maestros y maestras (38,3%) se han formado en EC en los últimos 5 años (ver tabla 4.20), suponiendo la realización de 1,3 cursos por persona en este espacio de tiempo (ver tabla 4.21).

Formación de EC en los últimos 5 años	f	%
Si	28	38,3
No	45	61,7
Total	73	100

Tabla 4.20: Formación de EC en los últimos 5 años

Formación por persona en los últimos 5 años en EC				
	f		f	%
Nº total de cursos realizados	45	Nº de personas formadas	28	1,3

Tabla 4.21: Formación por persona en los últimos 5 años en EC

En la tabla 4.22 observamos que el colectivo que ha participado en más acciones educativas es el perteneciente al rango de mayor edad.

Edad	Cursos de formación	
	f	%
20-30	4	14,8
31-40	5	18,5
41-50	6	22,2
51-60	12	44,4
Total	27	100

Tabla 4.22: Formación según la edad

En referencia a las actividades formativas realizadas en los últimos 5 años (ver tabla 4.23), sobresalen los cursos de EC (27,4%), seguidos de las actividades de danza (15,1%). No aportan datos relevantes el resto de las categorías.

Cursos de Formación realizados en EC en los últimos 5 años	f	%
Expresión Corporal	20	27,4
Danza	11	15,1

Cursos de Formación realizados en EC en los últimos 5 años	f	%
Otras (aeróbic, gim-jazz, risoterapia y capoeira)	4	5,5
Circo	2	2,7
Dramática	1	1,4

Tabla 4.23: Cursos de Formación realizados en EC en los últimos 5 años

Por otro lado, de las entidades organizadoras en los cursos realizados (ver tabla 4.24), el 91,1% pertenecen a instituciones públicas frente a un 8,8% de organismos privados. Destaca como organizador principal el CEP (Centro del Profesorado) con un 67,6% de los cursos realizados.

Entidades organizadoras de los cursos realizados	f	%
CEP	23	67,6
Otras Instituciones públicas	8	23,5
Instituciones privadas	3	8,8
Total	34	100

Tabla 4.24: Entidades organizadoras de los cursos realizados

En la tabla 4.25 se observa que el profesorado apenas participa en actividades de EC en su tiempo de ocio, solo un 9,6% hace algo de danza, principalmente bailes de salón (ver tabla 4.26). En cambio, como espectadores, es el teatro el que destaca con un 34,2% de la muestra.

Participante	f(73)	%	Espectador/a	f(73)	%
Danza	1	9,6	Dramática o teatro	25	34,2
Otras	4	5,5	Danza	11	15,1
Expresión Corporal	1	1,4	Expresión Corporal	1	1,4
Dramática o teatro	1	1,4	Otras	0	0

Tabla 4.25: Participante o espectador de actividades expresivo artísticas

Participante en Danza	f(73)	%	Participante en otras actividades	f(73)	%
Bailes de salón	3	4,1	Aeróbic	2	2,7
Danza del vientre	1	1,4	Risoterapia	1	1,4
Sevillanas	1	1,4	Artes milenarias	1	1,4
Danzas del mundo	1	1,4			

Tabla 4.26: Actividades de danza u otras como participante

Hay que resaltar que en ninguna de las experiencias en EC del profesorado, en los distintos niveles educativos y situaciones formativas, llega la media a 3 en la utilidad de las mismas. Es decir, estas experiencias han sido nulas o escasas para su labor docente (ver tabla 4.27).

Utilidad de tus experiencias en EC	Med	D.T	N
Cursos de formación continua en EC	2,53	1,44	43
Formación universitaria	2,47	1,41	38
Experiencia en Educación Primaria	2,43	1,18	61
Formación personal	2,22	1,34	37

Utilidad de tus experiencias en EC	Med	D.T	N
Experiencia en Educación Secundaria, BUP o Bachillerato	1,90	1,26	42
Integrante en grupos de trabajo	1,88	1,45	34

Tabla 4.27: Utilidad de tus experiencias de EC en los distintos niveles educativos

2.4 Discusión. En construcción

Pasamos a exponer la discusión de los datos manifestados por el profesorado en la dimensión Formación.

- La mayoría del profesorado no tuvo EC en Primaria o EGB y no disfrutó de ella en Secundaria o BUP (Sierra, 2000 y Villada, 2006). En EC es de gran importancia la experiencia personal de los

maestros y maestras en activo (Stokoe, 1990; Montávez, 1998 y 2001a y Learreta, 2004b). Según Pérez (1987), el conocimiento práctico del docente se construye sobre sus propias experiencias; en esta línea, Carreiro *et al.* (1996) aportan que los candidatos a profesores de EF comienzan a aprender la profesión antes de llegar a la Universidad. Por otro lado, más de la mitad de los actores y actrices del estudio no recibió clases de EC en la Universidad; Villada (2006) afirma que de los 43 centros de España en donde se imparte EF solo en 29 está presente la EC como materia troncal u obligatoria en el currículum de la Titulación. Por último, la mayoría no tuvo experiencias en este ámbito previas a la Universidad ni en su formación inicial, coincidiendo con la opinión de Learreta, Sierra y Ruano (2005). A nivel internacional, también existe este problema en las actividades expresivas, como es el caso de Chile (Reyno, 2006), Cuba (Torre, *et al.* 2007), EEUU (Cherly, 1995 y Bourda *et al.*, 1995), Reino Unido (Asher, 2001), Hong Kong (Street, 2002)... en contraposición en Francia las Actividades Físicas Artísticas son tan antiguas como la EF (Pérez-Roux, 2010).

- La EC es un contenido discriminado en relación al género (Zagalaz, 2003 y Villada, 2006), ya que una parte del profesorado responde que el sexo masculino, en su época, no recibía EC ni en los niveles anteriores a la Universidad ni se implementaba en esta. Esto ha cambiado desde hace años pero ha influido en la tradición “masculina” y “deportiva” del currículum de EF (Cuellar, 1999; Sierra, 2000; Zagalaz, 2001; Reyno, 2006; Coterón, 2007 y Calvo, Susinos y García, 2008). Por lo que, la EC es

impartida principalmente por mujeres en la escuela (Asherw, 2001 y Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010). Estos modelos aún perduran entre algunos profesionales, como nos dice el propio profesorado: “Tú ya sabes que la EC no la da nadie, nos gusta el deporte. Además no tengo espacio cubierto” (AE2). El Decreto 105/ 1992, de 9 de junio explicita que el Área de EF evitará discriminaciones de género “paliando las influencias de los actuales estereotipos que asocian el movimiento expresivo y rítmico como propio del sexo femenino, y la fuerza, agresividad y competición como masculinos”. Por otro lado, diversos autores y autoras apuntan que los contenidos y metodología de la EC potencian la igualdad entre géneros (Bourda *et al.*, 1995; Montávez y Zea, 1998; Montesinos, 2004 y Reyno, 2006).

- Es determinante que solo una minoría del profesorado de Primaria cursara “Expresión Corporal y su Didáctica” en la Universidad, siendo esta una asignatura obligatoria y cuatrimestral, ya que finalizó sus estudios antes de la implantación de la Especialidad de EF. De nuevo, aparece la falta de FI en EC y cuando se contempla en el currículum universitario de las Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio no se le dedican suficientes créditos (Romero, 1995; Ortiz, 1999; Navajas, 2003; Vaquero, 2003; Archilla y Pérez, 2003; Villada, 2006; Reyno, 2006; Montávez, 2008a; entre otros) a pesar de ser un contenido importante, complejo y explícito en el currículum de Primaria.
- En cuanto a las actividades de EC extracurriculares organizadas en las distintas Universidades, apenas la mitad ofrecía alguna posibilidad. Destacan los

espectáculos relacionados con las artes escénicas. Esto es positivo y negativo para la EC en EF, ya que los modelos virtuosos, sin reflexión educativa y sin talleres prácticos vivenciales, se ven lejanos e inalcanzables, y en la mayoría de los espectáculos el elenco mayoritariamente es femenino. Desde una perspectiva positiva hay un acercamiento al arte del movimiento y conlleva la posibilidad de potenciar la sensibilidad y la estética, dotando de importancia educativa el rol de espectador, pero habría que ampliarlo a creador y a participante activo (Montávez, 2001a; Larraz, 2003; Sánchez, 2008a y Pérez-Roux, 2008a).

- Sorprende el bajo número de maestros y maestras que han procurado formarse en EC en los últimos 5 años en actividades expresivas, y decimos procurado porque en este espacio de tiempo no llega la media ni a dos cursos por persona, cuando, según García y Gutiérrez (2002) se organizan bastantes cursos de EC en los últimos años. Es interesante la edad del profesorado implicado, ya que existe una constancia en la progresión que indica que a mayor rango de edad más “participación” en la formación. En cuanto a las actividades formativas más demandadas destacan “Las actividades Expresivas” y la “Danza”. En la investigación llevada a cabo por Luis-Pascual (2008a) los datos apuntan a que el profesorado es bastante participativo en relación a los cursos prácticos. Este mismo autor expone, que los contenidos más solicitados son los Juegos y la EC y las temáticas más realizadas son los Juegos, los Bailes y la EC, a pesar de no ser los bailes de gran interés para el docente. Posiblemente, sea debido a su novedad y las la-

gunas formativas que conlleva la EC para el profesorado (Luis-Pascual, 2008). Este contenido tiene un alto nivel de demanda y realización pero poca aplicación (García, Bores y Martínez, 2007 y Luis-Pascual, 2008a), probablemente dada la implicación personal que exige cuando se lleva a cabo con el alumnado (Luis-Pascual, 2008). Esto último coincide con el estudio de Archilla y Pérez (2003) con el profesorado de Secundaria, aunque estos autores perciben que hay una escasa inquietud y compromiso personal y profesional en la formación permanente hacia la EC.

- En relación a las entidades organizadoras de los cursos de EC, la mayoría son instituciones públicas. Por tanto, la formación recae principalmente en lo público, destacando el CEP como la institución de referencia para la formación permanente. Estos datos coinciden plenamente con la investigación realizada, en relación a la EF, por Luis-Pascual (2008a y b), en la cual, más del 95% del profesorado se forma en el centro de profesores (CEP). Esto puede ser debido, entre otras razones, a la gratuidad de los cursos y a los puntos que devengan estos para la promoción interna y el concurso de traslados. En definitiva, estos datos son fundamentales a la hora de diseñar e implementar actuaciones de calidad docente en EC.
- El profesorado no participa apenas en actividades de EC como alternativa en su tiempo de ocio; solo hace algo de danza, principalmente bailes de salón. En cambio, como espectadores, es el teatro el que destaca en un 34,2% de los encuestados.
- Los datos nos informan que la preparación de los maestros y maestras para impartir los contenidos

y las actividades de EC es nula o escasa, igualmente es escasa la formación del profesorado de EF en EC que recibe en la Universidad, según los y las protagonistas del estudio. Es decir, de nuevo nos encontramos con la necesidad de fortalecer la Formación Inicial (Ortiz, 1999; Velázquez, 2000; Hernández, 2000; Navajas, 2003; Vaquero, 2003; Villada, 2006; Reyno, 2006; Montávez, 2008a; entre otros) y Continua en EC (Reyno, 2006; Luis-Pascual, 2008 a y b; Montávez, 2008b).

- En coherencia con lo anteriormente expuesto, todas las propuestas de mejora del programa de EC en la Universidad ofertadas al profesorado encuestado las consideran importantes y necesarias, destacando: “pasar a anual la asignatura de EC”, “prácticas de EC en colegios” y “realizar los créditos prácticos en grupos reducidos”. Esto desvela una necesidad importante de formación en EC por parte del profesorado.

3. Programa de Expresión Corporal en Educación Física

Describiremos a continuación la dimensión programa de EC en EF en función de las siguientes variables: porcentaje trabajado de los distintos bloques de contenidos en Primaria; importancia, motivación y dificultad personal que se le asigna a los distintos contenidos; grado de importancia otorgada a los objetivos de la EC; dedicación hacia los contenidos de la EC; la EC como Herramienta Didáctica; planificación de la docencia de la EC; tipo de propuestas y actividades de EC y su dedicación; y por último, recomendaciones al alumnado para mejorar la EC.

3.1 Dedicación del profesorado a los distintos contenidos de la Educación Física

La tabla 4.28 nos expone con claridad la dedicación de los docentes de EF a los distintos contenidos edu-

cativos: Salud (S), Juegos (J), Habilidades y Destrezas (HD), Imagen y Percepción (IP) y Expresión Corporal (EC). Se observa que la mayoría del profesorado emplea del 26% al 50% del tiempo de trabajo a los contenidos de juegos (31% del profesorado) y habilidades y destrezas (45,6% del profesorado). En contraposición, el profesorado propone del 1% al 25% para los contenidos de Expresión Corporal (63,2% del profesorado), salud (56,9% del profesorado) e imagen y percepción (57,1% del profesorado).

Destacar que en el caso de la EC hay un 14% de profesionales que no le dedica ningún tiempo, en menor grado en esta situación se encuentran también la Salud (1,7%) e Imagen y Percepción (5,4%).

Contenidos de Primaria	Salud		Juegos		Conocimiento y Desarrollo Personal					
					EC		HD		IP	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nada	1	1,7	0	0	8	14	0	0	3	5,4
1 a 25%	33	56,9	8	13,8	36	63,2	9	15,8	32	57,1
26 a 50%	12	20,7	18	31	8	14	26	45,6	11	19,6
51 a 76%	3	5,2	15	25,9	4	7	11	19,3	6	10,7
77 a 100%	9	15,5	17	29,3	1	1,8	11	19,3	4	7,1
Total	58	100,0	28	100,0	57	100,0	57	100,0	56	100,0

Tabla 4.28: Porcentaje trabajado por bloques de contenidos en Primaria

Se observa que un 15,1% de la muestra trabaja los distintos bloques de contenidos en Primaria de forma integrada (ver tabla 4.29).

Contenidos integrados	f	%
Si	11	15,1
No	62	84,9
Total	73	100,0

Tabla 4.29: Contenidos de EF impartidos de forma integrada

3.2 Dificultad, motivación e importancia otorgada a los diferentes contenidos de la Educación Física

La tabla número 4.30 nos aporta datos muy interesantes para nuestra investigación, ya que relaciona los datos siguientes: dificultad, motivación e importancia que los docentes le asignan a cada uno de los contenidos de la Educación Física.

Se advierte que el contenido que tiene mayor dificultad para el colectivo es la Expresión Corporal (3,66), a

su vez, es el que menos les motiva (3,24) y, en consecuencia, al que le dan menor importancia (3,01). Por el contrario, el contenido más fácil para el profesorado de EF son las habilidades y destrezas (1,96) junto con los juegos (2,18), siendo estos dos temas los que más les motivan y, a su vez, son considerados los más importantes.

Contenidos de EF en Primaria	Dificultad		Motivación		Importancia		
	Med	D.T	Med	D.T	Med	D.T	
Salud	2,32	1,15	3,70	1,22	4,03	1,05	
Juegos	2,18	5,90	4,72	0,55	4,54	0,67	
Conocimiento y Desarrollo Corporal	EC	3,66	1,19	3,24	1,28	3,01	1,20
	HD	1,96	1,23	4,37	0,83	4,24	0,82
	IP	2,77	1,10	3,41	1,13	3,44	1,09

Tabla 4.30: Importancia, motivación y dificultad que le asignan a los contenidos de EF

Dada la calidad de los datos obtenidos en la tabla 4.30 para nuestro proyecto, y para fundamentar las descrip-

ciones planteadas, realizamos un análisis de correlación bivariada entre todas las variables objeto de estudio de dicha tabla. Este procedimiento calcula el coeficiente de correlación de Pearson con sus niveles de significación, permitiéndonos determinar la existencia de relaciones lineales entre las variables de investigación, aportando datos muy interesantes para la misma.

- Correlaciones de la Expresión Corporal con la importancia, la motivación y la dificultad

En la tabla 4.31 podemos observar que los tres elementos de valoración: motivación (M), importancia (I) y dificultad (D), tienen una correlación significativa con la dimensión Expresión Corporal.

En primer lugar, la motivación e importancia tienen una correlación significativa positiva, es decir, a mayor motivación hacia la EC mayor importancia se le dará a la misma.

En segundo lugar, aparece una relación significativa negativa entre la dificultad y la importancia, en consecuencia, a mayor dificultad en EC menos importancia se le atribuye al contenido.

Por último, con respecto a la dificultad y su relación con la motivación en EC, existe significatividad negativa, pudiendo concretar que, a mayor dificultad menor motivación.

Correlaciones de Pearson: I, M y D	EC Importancia	EC Motivación
Expresión Corporal MOTIVACIÓN	0,613(**)	
Expresión Corporal DIFICULTAD	-0,368(**)	-0,528(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4.31: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de la EC

- Correlaciones de las Habilidades y Destrezas (HD) con la importancia, la motivación y la dificultad

En referencia a la relación establecida entre los elementos importancia, motivación y dificultad en las Habilidades y Destrezas, resalta que solo hay correlación significativa, en sentido positivo, entre la motivación y la importancia (ver tabla 4.32). Cuanto mayor es la motivación, más valorada y más importancia se le da al contenido (habilidades y destrezas).

En un segundo nivel encontramos que la correlación es significativa y negativa entre la dificultad y la importancia. De nuevo se repite, como en el contenido anterior (EC), a mayor dificultad menor importancia.

Añadir que no aparece relación significativa entre la dificultad y la motivación, pero sin tener un valor de peso observamos que el dato expresado se dirige en el mismo sentido que en la dimensión anterior (EC), a mayor dificultad menor motivación.

Correlaciones de Pearson: I, M y D	HD Importancia	HD Motivación
Habilidades y destrezas MOTIVACIÓN	0,783(**)	
Habilidades y destrezas DIFICULTAD	-0,296(*)	-0,239

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4.32: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de las HD

Considerando las correlaciones de motivación, dificultad e importancia, en relación al Juego, podemos

afirmar, en vista de los resultados (ver tabla 4.33), que solo la motivación muestra relación significativa positiva, con la importancia, es decir, a mayor motivación mayor importancia. El resto de los datos no tienen peso estadístico.

Correlaciones de Pearson: I, M y D	J Importancia	J Motivación
Juegos - MOTIVACIÓN	0,533(**)	
Juegos - DIFICULTAD	0,112	0,069

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4.33: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de los Juegos

- Correlaciones de la Imagen y Percepción (IP) con la importancia, la motivación y la dificultad

En la tabla 4.34, la dimensión Imagen y Percepción, y su relación con los elementos importancia, motivación y dificultad, observamos, que las correlaciones se muestran muy parecidas a las manifestadas por la dimensión EC (ver tabla 4.31).

Destaca la relación significativa de la motivación con la importancia, en sentido positivo, a mayor motivación mayor importancia. Y la relación significativa, en sentido negativo, de la dificultad y la importancia, a mayor dificultad menor importancia del contenido.

La dificultad y la motivación manifiestan su relación significativa en sentido negativo. Como es de esperar, de nuevo, cuanto mayor es la dificultad menor es la valoración o importancia atribuida al contenido.

Correlaciones de Pearson: I, M y D	IP Importancia	IP Motivación
Imagen y percepción MOTIVACIÓN	0,783(**)	
Imagen y percepción DIFICULTAD	-0,308(**)	-0,319(*)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4.34: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de la IP

- Correlaciones de la Salud (S) con la importancia, la motivación y la dificultad

A continuación apuntamos, tras conocer la correlación de los tres elementos con la Salud, que únicamente la motivación muestra significatividad cuando se la relaciona con la importancia, como podemos ver en la tabla 4.35, a mayor motivación mayor importancia. Los demás elementos no expresan datos significativos.

Se observa que los resultados en la Salud se asemejan bastante con los obtenidos en las Habilidades y Destrezas y los Juegos (tablas 4.33 y 4.34).

Correlaciones de Pearson: I, M y D	S Importancia	S Motivación
Salud MOTIVACIÓN	0,511(**)	
Salud DIFICULTAD	0,077	-0,238

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4.35: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de la S

A raíz de estos resultados podemos fundamentar lo expuesto anteriormente, si te es fácil un contenido te motiva, y si te motiva (te gusta), le confieres importancia.

3.3 Importancia atribuida por el profesorado a los objetivos de la Expresión Corporal

Se percibe, en la tabla 4.36, que a pesar de ser la EC el tema educativo menos relevante (ver tabla 4.30), la mayoría de sus objetivos superan el 4 de media. Las medias de todos los objetivos oscilan entre el 4,21 del propósito “Utilizar el cuerpo y el movimiento para favorecer el desarrollo personal” y el 3,84 del objetivo “Reconocer y emplear el cuerpo y sus posibilidades como medios de expresión”.

Grado de Importancia otorgada a los Objetivos de la EC en Primaria	Med	D.T	N
Utilizar el cuerpo y el movimiento para favorecer el desarrollo personal y la calidad de vida	4,21	0,77	71
Aceptarse con respeto y profundizar en el conocimiento de uno mismo	4,14	0,88	71
Desarrollar la espontaneidad y la imaginación	4,04	0,90	71
Valorar el cuerpo y el movimiento como depositario y emisor de afectividad, emociones y sentimientos	4,03	0,96	71

Grado de Importancia otorgada a los Objetivos de la EC en Primaria	Med	D.T	N
Respetar las producción de los demás, asumiéndolas como reflejo de una identidad propia	3,99	0,84	70
Mejorar las habilidades sociales a través de la comunicación no verbal	3,89	0,84	70
Reconocer y emplear el cuerpo y sus posibilidades como medios de expresión	3,84	0,96	70

Tabla 4.36: Grado de importancia otorgada a los objetivos de la EC en EP

3.4 Dedicación a los contenidos de la Expresión Corporal

En cuanto a la dedicación hacia los contenidos de la EC en Primaria, destacar que solo un contenido de la EC, “Formas y posibilidades del movimiento”, supera el 3 de media en dedicación por parte del profesorado; el resto de los contenidos apenas se trabajan (ver tabla 4.37).

Dedicación a los contenidos de la EC en Primaria	Med	D.T	N
Formas y posibilidades del movimiento	3,04	1,06	68
Exploración y experimentación a través del cuerpo, sus partes, sentidos, ritmo y espacio	2,83	0,92	69

Dedicación a los contenidos de la EC en Primaria	Med	D.T	N
Valoración de los recursos expresivos propios y de los compañeros	2,71	1,02	69
Mejora de la espontaneidad y de la creatividad	2,76	1,07	68
Calidad de los movimientos ya conocidos	2,72	1,13	68
Exploración y experimentación a través de danza, mímica y dramatización	2,62	1,07	69

Tabla 4.37: Dedicación a los contenidos de la EC en Primaria

3.5 La Expresión Corporal como herramienta educativa

En la tabla 4.38, la EC como herramienta didáctica, nos muestra satisfactoriamente que solo 2 contenidos interdisciplinarios no superan el valor medio de 3, resaltando la “educación artística” con un 4,19 de media. En relación a los contenidos transversales, todos superan el 3, sobresaliendo la “educación para la igualdad de oportunidades” y la “educación para la paz” (4,07 y 4,03 respectivamente).

La EC como Herramienta Didáctica							
Contenidos Interdisciplinarios	Med	D.T.	N	Contenidos Transversales	Med	D.T.	N
Educación artística	4,19	0,86	67	La educación para la igualdad de oportunidades	4,07	1,02	69
Sociedad, cultura y religión	3,53	0,95	66	La educación para la paz	4,03	0,97	69
Lengua castellana	3,39	0,94	67	Educación para la salud	3,99	0,95	69
Lengua extranjera	3,01	1,07	67	La educación moral y cívica	3,51	1,09	67
Matemáticas	2,46	0,82	67	La educación ambiental	3,51	1,09	67
Ciencias, geografía e historia	2,39	0,97	67	La educación vial	3,09	1,25	67
				La educación del consumidor	3,01	1,07	68

Tabla 4.38: La EC como herramienta educativa

3.6 Planificación de la docencia de Expresión Corporal en Primaria

Resalta en la organización educativa de la EC en EF en Educación Primaria (ver tabla 4.39) el tercer trimestre como favorito para impartir la EC. Se observa también, en el primer y en el segundo ciclo, que la EC se lleva a cabo mayoritariamente a lo largo del curso (44% y 42,4% sucesivamente). Por último, comentar que hay un porcentaje (entre el 10% y el 11,5%) de profesorado que no la planifica nunca.

Planificación de la docencia en EC	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	f	%	f	%	f	%
Primer trimestre	4	8	3	5,1	5	6,6
Segundo trimestre	4	8	4	6,8	4	6,6
Tercer trimestre	15	30	21	37,3	25	41
A lo largo del curso	22	44	23	42,4	21	34,4
Nunca	5	10	5	8,5	7	11,5
Total	50	100,0	56	100,0	61	100,0

Tabla 4.39: Planificación de la docencia en EC

A continuación, en la selección del tipo de propuestas en EC se observa (ver tabla 4.40) que en los tres ciclos educativos las propuestas de tipo práctico “puro” son las más realizadas por el colectivo de maestros y maestras, ya que más del 50% de estas las lleva a cabo. Por otro lado, la menos ofertada es la “invita-

ción de especialistas en actividades de EC” en el primer ciclo (0%), las propuestas de “tipo teórico” en el segundo ciclo (1,4%) y, de nuevo, la “invitación de especialistas” junto con el tipo “práctico<teórico” en el tercer ciclo (4,1%).

Tipo de propuestas de EC	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	f	%	f	%	f	%
Teóricas	1	1,4	1	1,4	8	11,0
Prácticas	39	53,4	39	53,4	37	50,7
Práctico>Teóricas	4	5,5	8	11,0	15	20,5
Práctico<Teóricas	2	2,7	2	2,7	3	4,1
Audiovisuales (vídeos,...)	7	9,6	10	13,7	15	20,5
Asistencia a espectáculos	7	9,6	13	17,8	14	19,2
Invitación de especialistas en Actividades de EC	0	0	3	4,1	3	4,1
Ninguna	3	4,1	3	4,1	4	5,5

Tabla 4.40: Tipo de propuestas de EC

En el tipo de actividades de EC desarrolladas durante el curso y su dedicación (ver tabla 4.41), resaltan como las más efectuadas por el profesorado las “actividades expresivas” con un 77,9%. En contraposición, existe un 97% del profesorado que no realiza nunca las

“artes milenarias” y un 62,2% que tampoco imparte “técnicas corporales”. En definitiva, la dedicación a las actividades expresivas es poca o muy poca, ya que ninguna alcanza el valor medio de 3.

Tipo de actividades de EC desarrolladas y su dedicación	Realizadas				Dedicación		
	SI		NO		Med	D.T	N
	f	%	f	%			
Actividades expresivas	53	77,9	15	22,1	2,42	1,04	66
Actividades de comunicación no verbal en la vida cotidiana	44	64,7	24	35,3	2,14	1,06	66
Actividades de danza	36	52,9	32	47,1	2,08	1,29	66
Actividades dramáticas	36	52,9	32	47,1	1,83	0,93	65
Técnicas corporales	23	33,8	45	66,2	1,47	0,75	66
Artes corporales milenarias	2	3	65	97	1,03	0,17	66

Tabla 4.41: Tipo de actividades de EC y su dedicación

3.7 Recomendaciones al alumnado para mejorar su formación en Expresión Corporal

De entre las recomendaciones y actividades propuestas por los y las docentes al alumnado para mejorar su formación en EC (ver tabla 4.42) resalta: “ver actividades culturales corporales: teatro, danza...” con un 3,42 de media; pero ninguna de las propuestas supera el 4 y alguna no supera el 3 (“Fijarse en los modos de interacción corporal en la sociedad”).

Recomendaciones al alumnado para mejorar su formación en EC	Med	D.T	N
Ver actividades culturales corporales: teatro, danza, circo, musicales para niños/as...	3,42	1,38	66
Compartir los bailes y teatrillos de clase con amigos-as y familiares	3,39	1,26	66
Lecturas de cuentos, poesía...	3,02	1,23	66
Mejora de la espontaneidad y de la creatividad	2,76	1,07	68
Jugar con actividades artísticas en su tiempo de ocio: bailar,...	2,17	1,18	66
Fijarse en los modos de interacción corporal en la sociedad	2,62	1,07	69

Tabla 4.42: Recomendaciones al alumnado para mejorar su formación en EC

3.8 Discusión. En construcción

La dimensión del programa de EC en EF nos ha brindado datos de gran importancia que precisan de una discusión.

- La mayoría del profesorado emplea su tiempo de trabajo en los contenidos: Juegos y Deportes. En contraposición, dedican poco tiempo, e incluso ninguno, al contenido de EC. Desde el mismo ámbito, EP en Andalucía, Sáenz-López, *et al.*, (2004) y Sicilia, *et al.*, (2009) coinciden, que en primer lugar están las Habilidades y Destrezas, seguido de los Juegos y Deportes, estando la EC entre los contenidos menos realizados y con menor dedicación (Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010). En palabras del profesorado de la investigación: “Hay tres grupos: el primero de 40 años para arriba, ni dios da Expresión Corporal. El segundo antiguos en grupos de trabajo dan algo. Y el tercero los nuevos sí” (AE54.1); “Me faltan vivencias, siento inseguridad y me veo ridículo”(AE53.2). En la actualidad aún perdura el peso del modelo educativo masculino, históricamente deportivo, en el ámbito de la EF (Vázquez, 1989; Cuadrado, 1998; Martínez y Barreiro, 2003; Díez, 2006 y Coterón, 2007). El hecho de que un contenido esté en el currículum oficial no implica, necesariamente, su consolidación en el currículum práctico (Kirk, 1990 y Hernández, 1992). Esta afirmación se confirma en el caso de la EC tal y como se verifica en los datos obtenidos en nuestro estudio (Vaquero, 2003; Learreta, 2004 b y García, Bores y Martínez, 2007).
- En comparación con el resto de los contenidos de EF en EP, el contenido que tiene mayor dificultad

para el profesorado es la EC, en consecuencia, es el que menos les motiva y al que le conceden menos importancia. Por el contrario, el contenido más fácil para el profesorado de EF son las Habilidades y Destrezas junto con los Juegos (y Deportes), siendo los que más les motivan, y a su vez, los más importantes. En definitiva, la importancia y la motivación están en relación con la dificultad, como se concluye en la investigación. El contenido más difícil para el profesorado, la EC, coincide con aquel campo en el que han tenido menos vivencias y experiencias personales formativas. En relación a la importancia, encontramos un par de estudios en Secundaria (Archilla y Pérez, 2003 y Romero, 2008) que apoyan nuestros datos. También encontramos que el alumnado de EF de la Universidad (Bobo, Méndez y Conesa, 2003) atribuye una gran importancia a la EC en su formación personal y profesional; así como, en las investigaciones de Reyno (2006) y García, Bores y Martínez (2007), la EC se concibe como importante, aunque no la dan la mayoría. Por otro lado, ni el profesorado ni el alumnado de los distintos niveles educativos, en un principio, está motivado hacia la EC (Sierra 2000; Villada, 2006; Reyno, 2006 y Robles, Giménez, y Abad, 2010). Por último, hay unanimidad en cuanto a la dificultad que conlleva la EC por diversas razones: prejuicios, falta de recursos y formación, bloqueos internos, dificultad para evaluar la EC, desconocimiento... tanto en Primaria como en Secundaria (Fraile, 1995; Mateu, 1989; Contreras *et al.* 2002, Archilla y Pérez, 2003, Vaquero, 2003; Navajas, 2003 y Montávez, 2008b).

- Es curioso que siendo la EC el tema educativo de la EF menos relevante, según los datos expresados por el profesorado, consideran la mayoría de sus objetivos importantes para la educación en Primaria. Podemos afirmar que numerosas fuentes expresan los excelentes beneficios que proporciona la EC a la educación integral de la persona (Penchansky y Eidelberg, 1980; Bossu y Chaluquier, 1986; Alfonso, 1985; Stokoe, 1990; Fraile, 1995; Bourda et, al. (1995); Sierra, 2000; Montávez y Zea, 2004 y 2009; Bahamonde, Méndez y Mori, 2003; Learreta, 2004 b y Montesinos, 2004 entre otros).
- Partiendo de que los y las participantes del estudio dedican poco o muy poco tiempo a los contenidos y a las actividades de EC, cuando las realizan eligen el contenido “Formas y posibilidades del movimiento” y en cuanto a las actividades optan por las “Actividades expresivas”. Según los estudios de Learreta (2004b) y Villada (2006), el profesorado de Primaria no tiene claros los contenidos de la EC. Por otro lado, en la tesis de Reyno (2006) encontramos “el folklore” como la actividad expresiva en la que el profesorado universitario se siente más preparado. Learreta (2004 b), en su investigación con profesorado de Primaria, concluye que las actividades escénicas desde la perspectiva educativa (danza y dramática) son las más utilizadas. García y Gutiérrez (2002) exponen que los contenidos más consensuados, en función de diferentes libros de EC estudiados, son en relación a las bases físicas la danza y el ritmo; en cuanto a las bases expresivas el comportamiento cinético y las calidades de movimiento; y en las bases creativas las ideas y montajes. Por último, el colectivo docente recomienda poco y pocas alternativas a su alumnado para mejorar su formación en EC.
- En relación a la EC como herramienta didáctica para la interdisciplinariedad, nos satisface que, según el profesorado, esta facilite la mayoría de sus contenidos, potenciando bastante la educación artística. Autores y autoras del ámbito expresivo (Stokoe, 1990; Cachadiña, 2003; Pelegrín, 2003; Carvajal, 2003; Montávez, 2001a y 2004 y Sánchez, 2008 b) expresan la importancia de la educación por el arte en EC. Igualmente, la EC desarrolla, según los maestros y maestras, los contenidos transversales (Stokoe, 1999; Fraile, 1995; Montesinos, 2004; Learreta, 2004 b; Navajas, 2008; Motos, 2008 b; Montávez y Zea, 1998 y 2009 y Parra, Caballero, y Domínguez, 2009), destacando su aportación en la “educación para la igualdad de oportunidades” (fundamental en EF) y la “educación para la paz”.
- En la planificación de la enseñanza de la EC en EF en Primaria, nos encontramos como favorito para impartir la EC el tercer trimestre; curiosamente en este momento se lleva a cabo la fiesta de fin de curso en los colegios. En el análisis de la dimensión anterior observamos que gran parte del profesorado efectúa actividades de EC para la fiesta de fin de curso, con el peligro de convertirse esta en un fin en sí mismo y no en un recurso para educar (Montávez, 2001a y 2004; Learreta, 2004; Pérez-Roux, 2008a y Ortiz y Torres, 2009).
- Es interesante observar que en los tres ciclos de Primaria las propuestas de tipo práctico “puro” son las más realizadas (más del 50% del profesorado). Por otro lado, las menos ofertadas o no ofertadas

son: la “invitación de especialistas en actividades de EC”, las propuestas de “tipo teórico” y el tipo “práctico<teórico”. Pensamos que se han de ir incorporando propuestas más variadas que alejen a la EC del entretenimiento y el entrenamiento (Bara,

1975; Vaquero, 2003; Montávez, 2001a y 2004; Larraz, 2008 y Motos, 2008 b), para lo que la formación inicial y permanente es fundamental.

4. Metodología de enseñanza.

La dimensión metodología de la enseñanza queda descrita a continuación en función de variables tales como: elaboración del programa de EC en EF y recursos materiales disponibles; capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC; estilo, técnicas, estrategias y evaluación en EC; objetivos de las preguntas de las pruebas teóricas de evaluación y autoevaluación del profesorado.

4.1 Elaboración del programa de Expresión Corporal en Educación Física

En la elaboración del programa de EC en EF se observa (ver tabla 4.43) que se realiza básicamente de forma individual (media=3,32). Seguidamente, nos encontramos con la alternativa de copiarlo o utilizar el de otros años (media=2,59).

Elaboración del programa de EC en EF	Med	D.T	N
Individualmente	3,32	1,61	56
Lo copio, utilizo el de otros años...	2,59	1,41	49
En grupo	2,21	1,50	48

Tabla 4.43: Elaboración del programa de EC en EF

Por otro lado (ver tabla 4.44), se aprecian como recursos elementales para elaborar el programa y las sesiones de EC en EF los libros (media=3,35 y media=3,23 sucesivamente).

Recursos	Elaborar el programa			Elaborar sesiones		
	Med	D.T.	N	Med	D.T.	N
Libros	3,35	1,36	62	3,23	1,34	53
Mi experiencia y creatividad	2,84	1,38	63	2,78	1,34	54
Internet	2,63	1,61	59	2,39	1,51	51
Apuntes de cursos de formación en EC	2,34	1,43	59	2,33	1,45	52
Apuntes de EC de la carrera de EF	1,94	1,43	54	1,92	1,29	49
Vídeos	1,88	1,28	56	1,90	1,30	50

Tabla 4.44: Recursos para elaborar el programa y las sesiones

4.2 Recursos materiales disponibles para la docencia

La tabla 4.45 nos aporta numerosos datos en relación a los recursos materiales disponibles. El único recurso que supera el 3 de media es el equipo de música. Se observa que el gimnasio o sala cubierta tiene una media de disponibilidad de 2,78. Por último, resaltar que tampoco disponen de materiales cotidianos y reciclados suficientes.

Recursos Materiales Disponibles	Med	D.T	N
Equipo de Música	3,10	1,37	67
Materiales cotidianos	2,83	1,19	64
Gimnasio o Sala Cubierta	2,78	1,73	68
Limpieza del suelo del espacio de trabajo	2,49	1,42	65
Recursos económicos para la docencia	2,48	1,21	64
Medios audiovisuales	2,46	1,24	65
Materiales reciclados	2,40	1,22	63
Suelo, linolium o similar, del gimnasio	1,88	1,51	66
Dotación de la biblioteca	1,64	0,98	64
Dotación de la videoteca	1,59	0,85	64
Acústica del gimnasio	1,58	0,96	66

Tabla 4.45: Recursos materiales disponibles

Con el objetivo de organizar esta información en torno a varios ejes fundamentales para su descripción, hemos optado por aplicar la técnica del análisis factorial (AFAC).

Utilizamos esta técnica para reducir un amplio número de variables en un grupo más reducido de factores de modo que sean representativos de los primeros. Estos darán una mejor explicación del fenómeno que estamos estudiando y nos aproximarán a un modelo explicativo de relación entre las variables objeto de estudio (ver tabla 4.46).

El análisis comienza, una vez establecidos los métodos de extracción (componentes principales) y de rotación (varimax), seleccionando las variables que hacen referencia al concepto genérico que estamos estudiando: los recursos materiales disponibles. De este modo, se incorporan al modelo un total de 11 elementos representativos del concepto anteriormente mencionado.

La realización de esta prueba ha aportado un total de 3 factores que explican un total de la varianza de un 69,635%, lo que presupone un sólido modelo factorial y el establecimiento de unas condiciones adecuadas para su análisis e interpretación. De este modo, los factores obtenidos así como los elementos que los componen y la varianza que aporta cada componente al modelo se presentan en la tabla 4.46. Igualmente, se ha llevado a cabo un estudio de fiabilidad por medio de la técnica Alfa de Cronbach para cada uno de los factores. Observando los datos presentes podemos decir que todos ellos poseen un alto grado de consistencia, carácter esencial para poder expresar que todos ellos miden con fiabilidad el concepto que se trata de explicar.

Recursos Materiales Disponibles	Factores		
	Mat. didácticos	Infraestructura y servicios	Mat. alternativos expresivos
Dotación de la videoteca	0,804		
Dotación de la biblioteca	0,766		
Recursos económicos para la docencia	0,738		
Medios audiovisuales	0,655		
Equipo de música	0,532		0,487
Acústica del gimnasio		0,848	
Gimnasio o Sala Cubierta		0,832	
Suelo, linolium o similar, del gimnasio		0,776	
Limpieza del suelo del espacio de trabajo		0,629	
Materiales cotidianos			0,897
Materiales reciclados			0,869
Varianza explicada	23,631	23,201	17,458
Alfa de Cronbach	0,762	0,765	0,729

Tabla 4.46: Recursos Materiales disponibles.
Resultados del Análisis Factorial

- En definitiva, los factores conseguidos que tratan de aportar una aclaración de los recursos materiales disponibles por el profesorado de EF para su labor docente en EC en Educación Primaria son tres: Materiales didácticos, Infraestructuras y servicios y Materiales alternativos expresivos. Estos se definen del siguiente modo:
- **Factor 1:** Materiales didácticos. Con una explicación de la varianza total del 23,631%, los vídeos,

los libros, los medios audiovisuales, el equipo de música y los recursos económicos conforman los Materiales didácticos o curriculares. Estos “suelen identificarse con cualquier tipo de instrumento u objeto que se utiliza en el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo con el fin de comunicar contenidos o favorecer y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Peiró y Devís, 1994 en Peiró, 2001: 20). Hay autores que diferencian entre los términos recursos, medios y materiales, mientras otros utilizan los tres términos indistintamente. Los datos nos relatan la inexistencia o escasez de implementos de EC para la docencia en los centros educativos, lo cual dificulta su puesta en práctica.

- **Factor 2:** Infraestructuras y servicios. La acústica del gimnasio, la sala cubierta, el suelo de trabajo y la limpieza del mismo, definen el factor Infraestructuras y servicios, con una explicación de la varianza total del 23,201%. La mayoría del profesorado encuestado no dispone de una sala cubierta, así como tiene graves carencias en cuanto a cantidad y calidad en infraestructuras y servicios. Esta situación dificulta la realización de la EC, la cual requiere en muchos de sus contenidos un espacio que invite a la concentración, expresión, relajación... (Giménez y Díaz, 2001 y Montávez, 2008b).
- **Factor 3:** Materiales alternativos expresivos. Con una explicación de la varianza total del 17,458%, los materiales cotidianos y los materiales reciclados concretan el factor Materiales alternativos expresivos. Estos materiales no específicos del área de Educación Física son de gran utilidad en EC en la Educación Primaria, ya que permiten desarrollar los diferentes contenidos de la EC desde la creatividad,

el espíritu crítico y la mirada ecológica. A través de su utilización se fomenta la imaginación y creatividad, se posibilita el aumento de la EC personal con un vocabulario amplio, claro, conciso y poético; se potencia el desarrollo del lenguaje no verbal comunicativo, estético y creativo; se favorecen procesos de atención, diálogo y escucha y permiten una aproximación al lenguaje corporal artístico educativo de calidad (Montávez y Zea, 2004; Parra, Caballero y Domínguez 2009 y García, 2009).

4.3 Capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la Expresión Corporal

Entre las capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC resaltan (ver tabla 4.47): la capacitación y conocimiento práctico de la EC (4,21 de media), la seguridad personal (4,16 de media) y las habilidades comunicativas y afectivas (4,04 de media). En contraposición, se observa que la actitud del resto del profesorado hacia la EC (2,94 de media) y la actitud de la dirección hacia este contenido (2,90 de media) serían los elementos contextuales menos influyentes o importantes.

Capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC	Med	D.T	N
Capacitación y conocimiento práctico de EC	4,21	1,05	67
Seguridad personal	4,16	0,86	67
Habilidades comunicativas y afectivas	4,04	0,77	67

Capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC	Med	D.T	N
Actitud del profesorado de EF hacia la EC	3,88	1,15	65
Actitud del alumnado hacia la EC	3,88	1,09	66
Capacitación y conocimiento teórico de EC	3,66	1,12	67
Formación continua en EC	3,61	1,12	64
Experiencia como espectador-a de danza, teatro o circo	3,48	0,94	64
Experiencia del alumnado en EC	3,33	1,06	66
Actitud de la familia hacia la EC	3,03	1,12	61
Actitud del resto del profesorado hacia la EC	2,94	1,20	63
Actitud de la dirección hacia la EC	2,90	1,28	63

Tabla 4.47: Capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC

Para mayor comprensión y facilidad en la interpretación de la información, referente a las capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC, hemos elegido aplicar la técnica, ya descrita, de análisis factorial (AFAC).

Los resultados obtenidos han agrupado los datos en tres factores: Capacidades, Actitudes hacia la EC y Experiencia (ver tabla 4.48). En dicho modelo tenemos un total de 12 elementos representativos del concepto anteriormente mencionado. Los citados factores explican un total de la varianza de un 69,635%, lo que indica un buen modelo factorial y el establecimiento de unas condiciones adecuadas para su análisis e interpretación.

Asimismo, se ha llevado a cabo un estudio de fiabilidad por medio de la técnica Alfa de Cronbach para cada uno de los factores, lo que ha revelado en los mismos la posesión de un alto grado de consistencia.

Capacidades Personales y Elementos Contextuales Facilitadores de la EC	Factores		
	Capacidades	Actitudes hacia la EC	Experiencia
Habilidades comunicativas y afectivas	0,860		
Capacitación y conocimiento práctico de EC	0,847		
Capacitación y conocimiento teórico de EC	0,827		
Seguridad personal	0,743		
Formación continua en EC	0,696	0,425	
Actitud del alumnado en EC	0,573		0,519
Experiencia del alumnado en EC	0,501		0,420
Actitud de la dirección hacia la EC		0,908	
Actitud del resto del profesorado hacia la EC		0,888	
Actitud de la familia hacia la EC		0,702	0,428
Actitud del profesorado de EF hacia la EC	0,420	0,433	
Experiencia como espectador/a de danza, teatro o circo			0,895
Varianza explicada	32,993	22,492	14,150
Alfa de Cronbach	0,883	0,817	0,745

Tabla 4.48: Capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC. Resultados del Análisis factorial

Los factores perfilados que tratan de aclarar las capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC, se definen del siguiente modo:

- **Factor 1:** Capacidades. Con una explicación de la varianza total del 32,993%, este factor recoge cualidades relacionadas con las potencialidades personales del profesorado en cuanto a sus habilidades comunicativas y afectivas, así como a su seguridad personal; acoge aptitudes y actitudes profesionales referidas a su conocimiento teórico y práctico de la EC e interés hacia la formación permanente e informa de las actitudes y experiencias del alumnado en EC. Destacan las habilidades comunicativas y afectivas y la capacitación y conocimiento práctico de EC como elementos facilitadores para impartir la EC (Ortiz, 2002; Ruano, 2004 y Montávez y Zea, 2009).
- **Factor 2:** Actitudes hacia la EC. Con una explicación de la varianza total del 22,492%, este factor, definido por la motivación personal y el compromiso profesional hacia la EC, agrupa elementos referentes a la disposición del profesorado de EF, de la dirección, del resto del profesorado y de la familia hacia este contenido. Los datos indican que solo la Actitud del profesorado de EF hacia la EC es relevante como facilitador, o no, de la EC.
- **Factor 3:** Experiencia. Con una explicación de la varianza total del 14,150% se define el factor Experiencia, conocer o sentir alguien una cosa él mismo, por sí mismo o en sí mismo (Moliner, 2002: 1255), a través de diversos elementos de los cuales es representativo como facilitador de la EC “la experiencia como espectador o espectadora de danza, teatro o circo”.

4.4 Estilos, técnicas y estrategias de enseñanza utilizados en la Expresión Corporal

Los Estilos de Enseñanza (ver tabla 4.49) más utilizados en EC son los que favorecen la socialización (4,31 de media), posibilitan la participación (4,27 de media) y favorecen la creatividad (4,14 de media). Los Estilos de Enseñanza (EE) que implican cognoscitivamente obtienen una media de 3,31. En contraposición, los Estilos de Enseñanza que no superan el valor medio de 3 son los que fomentan la individualización, los tradicionales y los innovadores.

Estilo de enseñanza utilizado en EC	Med	D.T	N
EE que propician la socialización	4,31	0,88	62
EE que posibilitan la participación	4,27	0,82	64
EE que favorecen la creatividad	4,14	0,93	63
EE que implican cognoscitivamente	3,31	1,18	59
EE innovadores	2,51	1,13	61
EE que fomentan la individualización	2,40	1,14	60
EE tradicionales	2,38	1,14	61
Experiencia como espectador-a de danza, teatro o circo	3,48	0,94	64
Experiencia del alumnado en EC	3,33	1,06	66
Actitud de la familia hacia la EC	3,03	1,12	61
Actitud del resto del profesorado hacia la EC	2,94	1,20	63
Actitud de la dirección hacia la EC	2,90	1,28	63

Tabla 4.49: Estilo de enseñanza (EE) utilizado en EC

Se aprecia en la tabla 4.50 que las Técnicas de Enseñanza (TE) más utilizadas en EC están basadas en la Indagación (3,47 de Media) y la Integrada Indagación>Instrucción Directa (3,13 de Media).

Técnica de enseñanza utilizada en EC	Med	D.T	N
TE mediante la indagación (resolución, descubrimiento y mediante la búsqueda)	3,47	1,23	60
TE integrada. Indagación > instrucción directa	3,13	1,36	55
TE mediante la instrucción directa	2,67	1,32	60
TE integrada. Indagación < instrucción directa	2,53	1,32	53
EE que fomentan la individualización	2,40	1,14	60
EE tradicionales	2,38	1,14	61
Experiencia como espectador-a de danza, teatro o circo	3,48	0,94	64
Experiencia del alumnado en EC	3,33	1,06	66
Actitud de la familia hacia la EC	3,03	1,12	61
Actitud del resto del profesorado hacia la EC	2,94	1,20	63
Actitud de la dirección hacia la EC	2,90	1,28	63

Tabla 4.50: Técnica de enseñanza (TE) utilizada en EC

En las Estrategias en la Práctica Docente (EPD) de EC destaca la Global sobre la Analítica (ver tabla 4.51). Las dos estrategias más utilizadas, independientemente si son globales o analíticas, son: la estrategia en la Práctica Global Modificando “X”, modificaciones diferentes según la necesidad o criterios del docente

(Media=3,22), seguida de la estrategia en la Práctica Analítica Progresiva (Media=3,09).

Estrategias en la Práctica utilizada en EC		Med	D.T	N
EPD Global	Modificando "X" (modificaciones diferentes según la necesidad o criterios del docente)	3,22	1,26	46
	Polarizando la atención	3,00	1,37	48
	Modificando la situación real	2,93	1,25	45
	Pura	2,67	1,44	43
EPD Analítica	Progresiva	3,09	3,09	47
	Analítica "X" (según criterio técnico del profesorado y la respuesta del alumnado)	2,50	2,50	46
	Secuencial (directa o inversa a la acción)	2,28	2,28	46
	Pura según criterio del profesorado	1,98	1,98	42

Tabla 4.51: Estrategias en la práctica (EP) utilizada en EC

4.5 Evaluación de la Expresión Corporal

La tabla 4.52 describe como tipo de Evaluación más difundido en la enseñanza de la EC el siguiente: según el carácter de los datos Cualitativa (media=3,75), según el objeto Procesual (media=3,73), según el momento Continuada (media=4,07), según el agente Externa (media=3,42), según el objetivo Continua (media=4,00) y según el carácter de los datos Subjetiva (media=3,14).

Tipo de evaluación en EC		Med	D.T	N
Según el carácter de los datos	E Cualitativa	3,75	1,02	57
	E Cuantitativa	2,20	1,19	50
Según el objeto	E Procesual	3,73	1,13	55
	E del producto	2,17	1,08	48
Según el momento	E Continuada	4,07	1,07	57
	E Final	3,24	1,32	50
Según el agente	E Externa	3,42	1,28	53
	Autoevaluación	2,77	1,39	52
Según el objetivo	E Continua	4,00	1,15	54
	E Formativa	3,60	1,25	53
	E Sumativa	2,83	1,37	48
	E Predictiva	1,68	0,81	47
Según el carácter de los datos	E Subjetiva	3,14	1,20	51
	E Objetiva	3,00	1,28	56

Tabla 4.52: Tipo de evaluación en la enseñanza de la EC

Se advierte en los datos descriptivos de la tabla 4.53 que la mayoría del profesorado encuestado, independientemente del ciclo, evalúa principalmente los criterios actitudinales (del 57,5% al 69,9%) a través de la asistencia y participación activa y positiva; y los criterios actitudinales-procedimentales (del 52,1% al

58,9%), valorando la práctica diaria. Destacan en tercer lugar, solo en el segundo y tercer ciclo, las pruebas prácticas (criterios procedimentales). Por el contrario, la mayoría del colectivo no realiza pruebas de tipo conceptual ni conceptual-procedimental.

Criterios	Tipo de Prueba	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
		f(73)	%	f(73)	%	f(73)	%
Conceptuales	Trabajos teóricos	1	1,4	3	4,1	11	15,1
	Prueba teórica	0	0	3	4,1	3	4,1
	Ninguna	40	54,8	40	54,8	33	45,2
Procedimentales	Prueba práctica	22	30,1	31	42,5	41	56,2
	Ninguna	21	28,8	18	24,7	14	19,2
Actitudinales	Registro de asistencia y participación activa y positiva	42	57,5	48	65,8	51	69,9
	Ninguna	3	4,1	4	5,5	2	2,7
Conceptuales-Procedimentales	Prueba teórico-práctica	6	8,2	12	16,4	15	20,5
	Trabajos teóricos-prácticos	2	2,7	3	4,1	8	11
	Ninguna	28	38,4	27	37	24	32,9
Actitudinales-Procedimentales	Ficha de seguimiento del alumnado (práctica diaria)	38	52,1	42	57,5	43	58,9
	Ninguna	2	2,7	2	2,7	0	0

Tabla 4.53: Criterios y tipo de prueba para evaluar la EC

El tipo de agrupación preferido por el profesorado en las pruebas prácticas de evaluación en EC, independientemente del ciclo, es en grupo, según revelan los siguientes datos (ver tabla 4.54): un 49,3% en el primer ciclo, un 60,3% en el segundo ciclo y un 67,1%

en el tercer ciclo. Sorprenden los datos de esta tabla si revisamos la anterior ya que solo el 30,1% en el primer ciclo, el 42,5% en el segundo ciclo y el 56,2% en el tercer ciclo realizan dichas pruebas.

Tipo de agrupación en las pruebas prácticas	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	f	%	f	%	f	%
Individual	8	11	10	13,7	23	31,5
Por parejas	13	17,8	20	27,4	25	34,2
Grupos	36	49,3	44	60,3	49	67,1
Las 3 anteriores	2	2,7	2	2,7	2	2,7

Tabla 4.54: Tipo de agrupación en las pruebas prácticas de evaluación en EC

En las pruebas prácticas destacan la actividad de cuentos motores en el primer ciclo (35,6%) y las coreografías creativas en el segundo (39,7%) y tercer ciclo (49,3) (ver tabla 4.55).

Actividades de las pruebas prácticas	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	f	%	f	%	f	%
Coreografías creativas	13	17,8	29	39,7	36	49,3
Coreografías memorizadas	11	15,1	20	27,4	19	26
Cuentos motores	26	35,6	15	20,5	14	19,2
Sketch dramáticos	7	9,6	15	20,5	23	31,5

Tabla 4.55: Actividades en tus pruebas prácticas de evaluación

A pesar de que en el primer ciclo nadie propone pruebas teóricas y en el segundo y tercer ciclo solo el 4,1%, en la tabla 4.56 sobresalen como objetivos de las pre-

guntas teóricas “Potenciar que aprendan a pensar” y “Espacio para la expresión personal”, ambos con un porcentaje muy bajo. El resto de los datos no son relevantes, sorprendiendo la información del primer ciclo.

Objetivos de las preguntas teóricas	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	f	%	f	%	f	%
Información sobre los contenidos de la EC	2	2,7	7	9,6	12	16,4
Potenciar que aprendan a pensar	6	8,2	11	15,1	14	19,2
Espacio para la expresión personal	8	11	11	15,1	14	19,2
Creatividad	1	1,4	1	1,4	1	1,4

Tabla 4.56: Objetivos de las preguntas de tus pruebas teóricas de evaluación

4.6 Autoevaluación del profesorado

En el acto de educar en la realidad docente hemos de considerar como protagonistas al alumnado, al profesorado y al proceso mismo de la acción didáctica. En este apartado pondremos la mirada en la autoevaluación del profesorado en EC, como elemento fundamental para la descripción de la realidad docente. “La evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender no forma.

Ambas actividades interactúan dialécticamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco” (Álvarez, 1993: 28).

La Autoevaluación del profesorado (ver tabla 4.57) contiene gran variedad y amplitud de variables, todas ellas de gran relevancia, está formada por 26 ítems de valoración escalar con cinco opciones de respuesta, donde el 1 implica un total desacuerdo con la afirmación referente al aspecto relacionado con la autoevaluación que se pretende valorar y el 5 representa un total acuerdo con la citada afirmación.

En primer lugar, se observa que de los 26 elementos solo superan la media de 3 ocho de ellos, de los cuales sobresalen positivamente: “Presto atención a todo el alumnado por igual” (media=4,29), “Fomento la participación del alumnado en las clases de EC” (media=4,25) y “Fomento el trabajo coeducativo” (media=4,22).

Por otro lado, el colectivo docente dedica poco tiempo a la valoración de los elementos siguientes: “Actualizo todos los años el contenido del programa de EC” (media=2,49) y “Realizo actividades innovadoras” (media=2,66).

Estilo de enseñanza utilizado en EC	Med	D.T	N
Actualizo todos los años el contenido del programa de EC	2,49	1,203	63
Contemplo en el programa actividades creativas libres y reflexivas	3,13	1,063	62
Incorporo en mi programa sugerencias del alumnado	3	1,047	63
Preparo las clases y el material de EC con antelación	3,49	0,998	63
Valoro la participación y la mejora individual	4,17	0,959	63
Fomento la participación del alumnado en las clases de EC	4,25	0,915	63
Creo un buen ambiente de aprendizaje y comunicación	3,87	0,914	62
Presto atención a todo el alumnado por igual	4,29	0,851	63
Creo un ambiente equilibrado entre orden y libertad respetuosa	4,02	0,889	63
Soy exigente en las clases de EC	3,35	2,616	63
Fomento el trabajo cooperativo	4,16	0,902	63
Fomento el trabajo coeducativo	4,22	0,941	63
Fomento el trabajo integrador	4,13	0,889	63
Propongo actividades abiertas para que todo el mundo participe según sus posibilidades	4,18	0,859	62
Realizo actividades innovadoras	2,66	1,086	62

Estilo de enseñanza utilizado en EC	Med	D.T	N
Utilizo el lenguaje como estrategia didáctica	3,34	1,115	62
Utilizo el lenguaje como estrategia técnica	3,07	1,006	60
Utilizo el lenguaje como estrategia afectiva	3,82	1,041	61
Utilizo la analogía y la metáfora para facilitar las propuestas	3,47	3,912	60
En mis clases todo aprendizaje parte de la experiencia	3,18	1,008	61
Utilizo una metodología activa e investigadora	3,27	1,177	60
Propongo aprendizajes significativos	3,44	0,947	63
Evalúo el programa	3,10	1,132	63
Evalúo el proceso	3,33	1,136	63
Me autoevalúo	3,22	1,184	63
Permito al alumnado participar en su evaluación	3,02	1,238	63

Tabla 4.57: Autoevaluación del profesorado

Con el fin de organizar los datos en torno a varios ejes fundamentales para favorecer la descripción de la “Autoevaluación del profesorado”, hemos optado por emplear la técnica de análisis factorial (AFAC). Los resultados logrados han agrupado esta información en cuatro: Programación y evaluación, Ambiente y relaciones en el aula, Actividades y participación del alumnado y Estrategias docentes (ver tabla 4.58).

Los cuatro componentes mencionados explican un total de la varianza de un 62,696%, lo que reconoce un buen modelo factorial y las condiciones adecua-

das para su análisis e interpretación. De este modo, los factores obtenidos así como los elementos que los componen y la varianza que aporta cada componente al modelo se presentan en la tabla 4.58. Paralelamente, se ha llevado a cabo un estudio de fiabilidad por medio de la técnica Alfa de Cronbach para cada uno de los factores. En función de los datos obtenidos podemos decir que todos ellos poseen un alto grado de consistencia (todos ellos miden con fiabilidad el concepto que se trata de explicar).

Autoevaluación del profesorado	Factores			
	Programación y evaluación	Ambiente y relaciones en el aula	Actividades y participación del alumnado	Estrategias docentes
Evalúo el programa	0,841			
Evalúo el proceso	0,798			
Me autoevalúo	0,747			
Preparo las clases y el material de EC con antelación	0,725			
Actualizo todos los años el contenido del programa de EC	0,607			
Utilizo el lenguaje como estrategia afectiva	0,549	0,428		0,518
Utilizo una metodología activa e investigadora	0,520			0,518
Presto atención a todo el alumnado por igual		0,780		
Fomento el trabajo integrador		0,751		
Propongo actividades abiertas		0,750		
Creo un ambiente equilibrado entre orden y libertad respetuosa		0,703		
Fomento el trabajo coeducativo		0,622	0,522	
Fomento el trabajo cooperativo		0,549	0,494	
Fomento la participación del alumnado en las clases de EC	0,467	,471		
Permito al alumnado participar en su evaluación			0,760	
Contemplo en el programa actividades creativas libres y expresivas			0,725	
Incorporo en mi programa sugerencias del alumnado			0,706	
Valoro la participación y la mejora individual			0,622	
En mis clases todo aprendizaje parte de la experiencia			0,604	,438
Utilizo el lenguaje como estrategia didáctica				,712
Propongo aprendizajes significativos			0,458	,655
Realizo actividades innovadoras	00,429			,630

Autoevaluación del profesorado	Factores			
	Programación y evaluación	Ambiente y relaciones en el aula	Actividades y participación del alumnado	Estrategias docentes
Utilizo el lenguaje como estrategia técnica				,592
Creo un buen ambiente de aprendizaje y comunicación		0,454		,502
Utilizo la analogía y la metáfora para facilitar las propuestas				
Soy exigente en las clases de EC				
Varianza total explicada	17'336	16'425	15'273	13'662
Alfa de Cronbach	0'904	0'920	0'895	0'901

Tabla 4.58: Autoevaluación del profesorado. Resultados del Análisis Factorial

En definitiva, los factores conseguidos que tratan de aportar una explicación de la autoevaluación ejercida por el profesorado de Expresión Corporal en las aulas de Educación Primaria, se definen del siguiente modo:

- **Factor 1:** Programación y evaluación. Con una explicación de la varianza total del 17,336%, este factor nos ofrece la posibilidad de conocer cómo se desenvuelve el profesorado en distintas actuaciones didácticas, recogiendo las referencias del mismo en función al tiempo e interés dedicado a la actualización del programa y la preparación de las clases de EC. Por otro lado, nos informa de una determinada gestión educativa del profesorado de EF en Primaria en torno a la Evaluación en EC, exponiendo la importancia que le da a los elementos del acto educativo a evaluar (programa, proceso

y la autoevaluación). Por último, nos brinda datos en torno a la utilización pedagógica del lenguaje, fundamental en la EC.

- **Factor 2:** Ambiente y relaciones en el aula. Con una explicación de la varianza total del 16,425%, esta dimensión profesional recoge elementos en los que el profesorado realiza declaraciones sobre su propia actuación docente desde la perspectiva del dominio afectivo y socio-actitudinal en la creación de ambientes óptimos, creativos y comunicativos de aprendizaje, principalmente en valores mínimos de convivencia (Cortina, 1998). Indica el clima educativo y de participación que requiere la EC.

Los elementos que configuran este factor: Fomento del trabajo cooperativo y coeducativo, atención a todo el alumnado por igual... confirman la importancia que se le concede al ámbito actitudinal.

- **Factor 3:** Actividades y participación del alumnado. Con una explicación de la varianza total del 15,273%, incluye declaraciones del profesorado sobre el tipo de actividades realizadas, la organización de las mismas y la participación del alumnado en el proceso enseñanza–aprendizaje (contemplo en el programa actividades creativas libres y expresivas, incorporo en mi programa sugerencias del alumnado, propongo aprendizajes significativos...).
- **Factor 4:** Estrategias docentes. Con una explicación de la varianza del 13,662%, este factor acoge las referencias realizadas por el profesorado en torno a su forma de cuidar los aspectos formativos, capacitar al alumnado a aprender por sí mismo y adecuar los planes y programas a situaciones significativas capaces de asegurar el progreso individual y colectivo.

Para terminar este apartado, comentar que las variables “Utilizo la analogía y la metáfora para facilitar las propuestas” (media 3,47) y “Soy exigente en las clases de EC” (media 3,35) no correlacionan significativamente con ninguno de los factores mencionados, pudiendo ser debido, entre otras razones, a las diversas interpretaciones que se pueden dar a estas dos cuestiones, o bien a que no hayan sido comprendidas correctamente por los lectores y lectoras de las mismas.

4.7 Discusión. En construcción

A continuación, exponemos la discusión de los datos referentes a la Metodología de la enseñanza en EC abordando los descriptores más relevantes.

- En primer lugar, se aprecia que el profesorado de Primaria no dedica demasiado tiempo a la progra-

mación, a la actualización del programa y a la preparación de las clases de EC. La elaboración del programa de EC se realiza básicamente de forma individual y principalmente lo copian o utilizan el de otros años. Por otro lado, los recursos elementales para elaborar el programa y las sesiones de EC son los libros, coincidiendo con el estudio de Reyno (2006) con profesorado universitario y de Manzano *et al.*, (2003) con docentes de Primaria. El prejuicio sexista se expresa también en la importancia y la presencia de la EC en los libros de EF (González, 2005), encontrándose pocos textos relacionados con esta (Coterón, 2007). En esta misma línea, Bores y Díaz (1999), opinan que la EC tiene un hueco en los libros de texto, pero se refleja en un segundo plano. Para terminar, sorprende la poca o nada utilización del resto de los recursos y más aún en la actualidad con el desarrollo de las “nuevas” tecnologías y el fácil acceso a la información.

- En relación con los materiales didácticos disponibles, la mayoría del profesorado cuenta solamente con el equipo de música. Asimismo, el profesorado tiene que tomar la iniciativa para ampliar sus recursos y conseguir bibliografía, materiales audiovisuales... elaborando proyectos, creando un banco de recursos compartidos, solicitando al CEP sus materiales de EC, etc. Archilla y Pérez (2003) exponen que la falta de materiales es una dificultad mayor para llevar a cabo la EC entre aquellos profesionales que no les gusta o les gusta menos la EC que entre los que les atrae este tipo de contenidos.
- Referente a la infraestructura y servicios se detecta un gran déficit (Hernández y Velásquez, 2010). El gimnasio o sala cubierta, imprescindible para el

desarrollo de la EC, no está presente en la mayoría de los centros de Primaria (Giménez y Díaz, 2001; Manzano *et al.*, 2003; Luis-Pascual, 2008a; Montávez, 2008a y Sicilia *et al.*, 2009). Según Sáenz-López *et al.*, (2004) la instalación es el segundo criterio a la hora de elegir los contenidos a desarrollar). En Primaria, la instalación cubierta o gimnasio “ocupa el primer lugar para que el clima no condicione la clase de Educación Física. Además, es importante tener una instalación cubierta y aislada para practicar contenidos como la expresión corporal” (Giménez y Díaz, 2001: 37). El profesorado nos dice al respecto: “Ahora no tengo espacio cubierto y es mi principal problema para dar EC” (AE23b).

- Se aprecia que el colectivo docente tampoco disfruta de materiales alternativos expresivos, materiales cotidianos y reciclados suficientes. En este caso la imaginación, la creatividad, el tiempo y la implicación son responsabilidad del profesorado para la obtención de los mismos (García y Ruíz 2001; Montávez y Zea, 2004 y Parra, Caballero y Domínguez., 2009), ya que estos materiales son “todos aquellos de otros contextos, que procediendo del entorno inmediato, constituyen una forma bastante económica, en dinero, de conseguir recursos didácticos, aunque requieran de un alto grado de motivación, concienciación y tiempo” (García y Ruíz 2001: 146).
- Las capacidades personales que facilitan la EC, según los protagonistas del estudio, son: la capacitación y conocimiento práctico de la EC, la seguridad personal y las habilidades comunicativas y afectivas. La implicación activa en la clase y la cercanía

con el alumnado en EC exige una actitud especial (Fraile, 1995; Sáez-López, 2004 y Montávez y Zea, 2004 y 2009), lo que les supone para muchos una barrera personal ante ciertas actividades (Archilla y Pérez, 2003). Por lo que, las características de la asignatura requieren un aprendizaje en habilidades comunicativas y gestión emocional (Ortiz, 1999 y Ruano, 2009), y estas capacidades, según Montávez y Zea (2004 y 2009), forman parte del rol del profesorado en EC, cuyas capacidades personales y profesionales se encuentran inacabadas y precisan de una formación continua. Comentar que tanto la seguridad personal como las habilidades comunicativas están directamente relacionadas con la formación y vivencias en EC. Estos datos se han de tener en cuenta en la Formación Inicial y Continua, en concreto en el desarrollo y potenciación de las competencias del profesorado (Ortiz, 2002; Martín y Torbay, 2008; Montávez y Zea, 2009 y Ruano, 2009), pero no son determinantes. Según Esteve (2003 y 2008), no existe un perfil de personalidad determinado que haga buenos profesores, no hay una lista de cualidades específicas que permitan obtener éxito en la enseñanza.

- En relación a las actitudes hacia la EC, como facilitador de la misma, son relevantes la actitud positiva del profesorado de EF y la actitud del alumnado hacia la EC. la EC es poco estimada por el profesorado de EF y el alumnado, en un principio (Sierra, 2000 y Villada, 2006), por desconocimiento y prejuicios (Fraile, 1995; Contreras *et al.*, 2002 Vaquero, 2003 y Sicilia *et al.*, 2009). Mateu (1989), aporta algunas razones para justificar las reticencias del profesorado hacia estos contenidos entre las que

se encuentra el carácter marginal por cuestiones histórico-políticas-culturales y el temor que puede provocar en el docente su aparente falta de control sobre el grupo. Archilla y Pérez (2003) exponen que no a todo el profesorado le gusta realizar actividades de EC. En la investigación de Reyno (2006), al alumnado y al docente de EF les gustan más los deportes. Estas actitudes se manifiestan en la ausencia de la EC en la realidad docente (contenido invisible).

- Es interesante tener en cuenta para futuras actuaciones que la experiencia como espectador o espectadora de danza, teatro o circo es representativa como facilitadora de la EC (Montávez, 2001a y Pérez-Roux, 2008a).
- Los Estilos de Enseñanza más utilizados en EC, son los que favorecen la socialización, la participación y la creatividad. En contraposición, los Estilos de Enseñanza menos empleados son los que fomentan la individualización, los tradicionales y los innovadores. Los tradicionales no encajan en un contenido basado en la creatividad, la comunicación, la libertad y la autonomía (Pérez-Roux, 2008c; Cuellar, 2008a; Learreta, 2009 y Montávez y Zea, 2009); sin embargo es curioso que los estilos innovadores no sean representativos, pudiendo ser porque requieren experiencia, conocimiento y seguridad en dicho contenido para experimentar sin miedos (Mateu, 1989). Según los estudios realizados en relación a los estilos de enseñanza de nuevas tendencias con maestros y maestras en activo por Sicilia y Delgado (2002), el profesorado deja de utilizar el estilo de enseñanza innovador cuando concluye la investigación y retorna a lo tra-

dicional, a lo que ha realizado y como lo ha realizado siempre. Estos mismos autores defienden la innovación y la investigación como elementos fundamentales del desarrollo profesional. Castañer y Camerino (1992) y García (1997b) recomiendan el empleo de métodos no directivos para las actividades expresivas. Según Montávez y Zea (1998: 29), en la enseñanza-aprendizaje de EC podemos aplicar todos los estilos de enseñanza “siempre que fomenten la personalización, atiendan a la socialización, favorezcan la sensibilización, impliquen cognoscitiva, afectiva y físicamente al alumnado y potencien su creatividad y actitud crítica”. Los estilos creativos destacan entre todos como los más idóneos para ser utilizados en EC (Montávez y Zea, 2004 y 2009 y Rueda, 2004).

- La Técnica de Enseñanza más aplicada en EC es la técnica mediante la indagación. Esta técnica requiere gran conocimiento didáctico ya que se basa en metodologías creativas e innovadoras (Delgado, 1991 y Mosston y Ashworth, 1996). La enseñanza mediante la indagación se suele utilizar cuando se pretende desarrollar la creatividad e imaginación (Pérez-Roux, 2008a; Cuellar, 2008a y Montávez y Zea, 2009). Motos y García (2001) señalan que la utilización de las técnicas de instrucción directa y enseñanza por indagación es compatible y complementaria en la EC, coincidiendo con Cuellar (1999). Según Manzano et al., (2003), la técnica más utilizada por el profesorado de EF en Andalucía es la instrucción directa, independientemente del nivel académico, matizando que en Primaria se utiliza más la indagación que en Secundaria, así mismo, expone que la selección de las distintas técnicas

depende del contenido y en el caso de las actividades expresivas se recurre más a la indagación.

- En las Estrategias docentes, la “realización de actividades innovadoras” (creativas, experimentales...) no tienen peso en la actuación educativa de los y las docentes participantes en esta investigación, coincidiendo con el estudio de Hernández y Velásquez (2010) en EF. Esto nos lleva a reflexionar sobre la EC en EF que se está realizando, ya que la innovación es requisito esencial en la concepción actual de la enseñanza y máxime en la EC, la cual utiliza principalmente una pedagogía no directiva y creativa en su enseñanza (Castañer y Camerino, 1992; Pelegrín, 1996; Mateu, 1989; García, 1997b; Sicilia y Delgado, 2002; Blández, 2003; Villada, 2006; Montávez y Zea, 2004 y 2009 y Learreta, 2009, entre otros). Según Cuellar (1999 y 2008b), las estrategias en el ámbito expresivo no deben aplicarse de forma pura, sino que se deben adecuar según las necesidades educativas del momento, los objetivos a conseguir, las características del alumnado... esto está en la línea que plantean Motos y García (2001), Montávez y Zea (1989 y 2004) y Reyno (2006).
- Los datos nos informan de la poca valoración que el profesorado concede a la evaluación en EC y el tipo de evaluación más difundido en la enseñanza de la misma: Cualitativa, Procesual, Continuada, Externa, Continua y Subjetiva. Archilla y Pérez (2003) exponen que el profesorado, en este caso de Secundaria, se encuentra con dificultades en el proceso de evaluación y Learreta (2004b) habla de cierta ambigüedad en torno a dicho proceso en Primaria. Entre otras razones, esto puede ser debido a

la escasez en la unificación de criterios en relación a este tema (Cuellar, 1999 y Learreta, 2004b), debido a su amplitud y variedad (Montávez, 2001a y Villada, 2006) y a la falta de formación en EC, como se ha fundamentado con anterioridad (dimensión Formación). Según Zabalza (2000: 236), “un buen profesional tiene que ser capaz de hacer buenas evaluaciones y disponer de un amplio repertorio de técnicas para efectuarlas”.

- La mayoría del profesorado encuestado, independientemente del ciclo educativo, evalúa principalmente los criterios actitudinales a través de la asistencia y participación activa y positiva, y los criterios actitudinales-procedimentales valorando la práctica diaria. Los estudios de Manzano *et al.*, (2003), Sicilia *et al.*, (2006) y Learreta (2004b) constatan la importancia que el profesorado de Primaria concede a los aprendizajes actitudinales, aunque pensamos que no se recoge dicha relevancia en la evaluación y programación (Velázquez y Hernández, 2005). Por otro lado, gran parte del profesorado se olvida de definir criterios relacionados con los contenidos y aprendizajes específicos de la asignatura desde la perspectiva práctica y la mayoría obvia la perspectiva conceptual, basando la evaluación del alumnado en EC en asistir y participar en clase, sin ningún tipo de exigencia educativa; por tanto, no realizan una evaluación completa y coherente (Cuellar, 1999) atendiendo a un modelo multidimensional (Motos y García, 2001).
- El tipo de agrupación preferido por el profesorado en las pruebas prácticas de evaluación en EC, independientemente del ciclo, es en grupo y destacan la actividad de cuentos motores en el primer

ciclo y las coreografías creativas en el segundo y tercer ciclo. Estas últimas son actividades muy utilizadas por el profesorado de Primaria para valorar el ritmo, la participación y la creatividad (Learreta, 2004b; Cuellar, 2008a y Larraz, 2008).

- La Autoevaluación del profesorado en EC tampoco goza de relevancia, cuando sabemos que esta es fundamental para la mejora de la calidad docente en EC. Ya en 1997, Álvarez hace una oportuna revisión acerca de la evaluación, considerándola

como una necesidad y una oportunidad, pero para ello, ha de pasar de ser un ejercicio de control a una evaluación y autoevaluación para el aprendizaje, es decir, necesitamos una nueva cultura de la evaluación para reformar e innovar la enseñanza en donde el maestro y maestra ha de ser el agente fundamental de dicha transformación.

5. Calidad docente

Esta última dimensión, calidad docente, la describiremos a partir de un grupo de variables que abarcan la satisfacción personal del colectivo docente en relación a su intervención en EF y EC, así como la satisfacción del alumnado en EC desde la perspectiva del profesorado; las aportaciones del profesorado para mejorar la calidad de la enseñanza en EC y, por último, nos da a conocer los Elementos que definen la EC para que, en un futuro próximo, podamos partir de unos datos consensuados y fundamentados que nos permitan elaborar unos criterios y unas guías de actuación de calidad en la intervención docente de la EC en Primaria.

5.1 Satisfacción por la docencia impartida

En la tabla 4.59 se observa que el profesorado está bastante satisfecho con su intervención docente en Educación Física (media=4,20). En contraposición,

en el bloque de contenidos de Expresión Corporal, se aprecia que está poco satisfecho consigo mismo en relación a su práctica docente (media=2,71).

Satisfacción Personal	Med	D.T	N
Educación Física	4,20	0,75	71
Expresión Corporal	2,71	1,13	69

Tabla 4.59: Satisfacción personal

Asimismo, el profesorado manifiesta que el alumnado en EC está medianamente satisfecho con la EC que recibe (media= 3,15) (ver tabla 4.60).

Satisfacción de tu Alumnado	Med	D.T	N
Expresión Corporal	3,15	1,04	67

Tabla 4.60: Satisfacción de tu alumnado

5.2. Propuestas de mejora de la Expresión Corporal en Educación Física en Primaria

De las propuestas ofertadas para mejorar la calidad de la enseñanza en EC expresadas en la tabla 4.61, el profesorado destaca: los “Cursos de Formación Continua” (28,8%), los “Recursos materiales y espaciales (necesidad de espacios cubiertos)” (20,5%), pasar la “Asignatura anual” (17,8%) y la “Difusión y publicidad” de la EC (13,7%).

Propuestas para Mejorar la Calidad de la Enseñanza en EC	f(73)	%
Cursos de Formación Continua	21	28,8
Recursos materiales y espaciales(espacios cubiertos)	15	20,5
Asignatura anual	13	17,8
Difusión y publicidad	10	13,7
Banco de recursos	4	5,5
Aumentar el nº de asignaturas relacionadas con la EC	3	4,1
Grupos de trabajo de EC	2	2,7

Tabla 4.61: Propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza en EC

5.3 Elementos definitorios de la Expresión Corporal

Teniendo en cuenta los elementos que definen la EC (ver tabla 4.62), se observan como fundamentales: la “Expresión y comunicación corporal de las emociones, sensaciones y sentimientos” (49,3%) y la “Expresión y comunicación corporal de las ideas” (23,3%).

Elementos que Definen la Expresión Corporal	f(73)	%
Expresión y Comunicación corporal de las emociones, sensaciones y sentimientos	36	49,3
Expresión y comunicación corporal de las ideas	17	23,3
Contenidos	15	20,0
Realización personal a través del cuerpo	13	17,8
Sistematización	9	12,3
Expresión Y Comunicación estética	7	9,6
Actividades	7	9,6
Lúdico	6	8,2
Creatividad	5	6,8
Libertad	2	2,7

Tabla 4.62: Elementos que definen la EC

5.4 Discusión. En construcción

Presentamos a continuación la discusión de los datos referidos a la calidad docente, planteando la información más relevante.

- El profesorado está bastante satisfecho con su intervención docente en EF (Hernández y Velásquez, 2010), en contraposición, en el bloque de contenidos de la EC está poco satisfecho con su impartición educativa, lo que puede ser debido a que se muestran sinceros y conscientes de su falta de experiencia y formación (Reyno, 2006; Villada, 2006; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Coterón, 2008 y

Learreta, 2009). Manzano *et al.*, (2003) afirma, que el profesorado de EF en EP está satisfecho con sus clases de EF, pero tiene dificultad para llevar a cabo la EC (Fraile, 1995; Vaquero, 2003; Villada, 2006 y Reyno, 2006). Por otro lado, el colectivo docente manifiesta que el alumnado en EC tiene mayor satisfacción que ellos en el desarrollo de esta actividad. El alumnado encuentra novedosa la EC y disfruta de sus actividades (Montávez, 2001a; Contreras *et al.*, 2002; Llopis, 2003 y Larráz, 2008) y les produce placer, alegría y bienestar (Viciano y Arteaga, 1997; Stokoe, 1990; Motos y García, 2001; Montávez, 2004 y Delgado, Tercedor y Torre, 2008).

- El profesorado plantea las siguientes propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza en EC: “Cursos de Formación Continua” (Reyno, 2006 y Luis-Pascual, 2008a), “Recursos materiales y espaciales” (Manzano *et al.*, 2003 y Sáenz-López *et al.*, 2004), “La EC como asignatura anual” (Villada, 2006) y la “Difusión y publicidad” del ámbito expresivo (Montávez, 2008a y 2008b). Las opiniones de los maestros y maestras de EF en EP sintetizan con gran precisión y acierto las claves para describir la EC en la realidad docente a través de sus necesidades, brindándonos elementos fundamentales para elaborar estrategias en un futuro próximo para incrementar los niveles de excelencia en EC.
- Los participantes en el estudio, en relación a la Formación Continua, precisan la necesidad de la creación de cursos de EC, adecuados a la realidad de EF en Primaria (Marcelo, 1995 y Viciano, 1996), por parte del CEP y los organismos responsables. Además, hay que facilitar la formación y pensar en

integrar esta en los horarios lectivos del profesorado (Luis-Pascual, 2008a), sin olvidar, la responsabilidad de los maestros y maestras en la asistencia y participación activa en dicha formación, ya que la carrera docente requiere compromiso e implicación (Esteve, 2008). Por ello, García, Bores y Martínez (2007), ven necesario un esfuerzo suplementario por suplir, aunque sea en parte, las carencias de la socialización previa y la escasa FI en EC. Sin una vivencia y una práctica reflexiva, será difícil la presencia de una EC de calidad en todos los centros escolares.

- Respecto a la solicitud de ampliar la formación de EC en la Universidad, aunque es una necesidad reivindicada por el alumnado de EF, el profesorado de la escuela y los especialistas en EC (Learreta, 2004b; Villada, 2006; Reyno, 2006 y Montávez, 2008b), es difícil en estos momentos por la pérdida de créditos con la implantación de la convergencia europea. La EF pasa de ser una Especialidad a una Mención de Grado en Magisterio, dando un salto atrás en la Formación Inicial, pero se vislumbran otras alternativas: Cursos de especialización, Máster, Doctorado y nuevos Grados específicos de esta materia (Sánchez *et al.*, 2008).
- Según el colectivo docente, la difusión y publicidad ayudaría a conocer las dimensiones educativas de la EC acercándola a los y las profesionales que, por diversas razones, no tienen experiencias y formación en la misma, a través de comunidades de aprendizaje virtuales en red, intercambio de materiales educativos, etc., lo que ayudará a normalizar y visibilizar la EC (Montávez, 2008b).

- Para finalizar, los elementos que definen la EC, según los docentes, son fundamentalmente la “Expresión y comunicación corporal de las emociones, sensaciones y sentimientos” y la “Expresión y comunicación corporal de las ideas”, vislumbrándose la perspectiva holística, fundamental en la filosofía de la EC (Stokoe, 1990; Padilla y Zurdo, 2003; Learreta, 2004b; Motos, 2003; Larraz, 2008; Coteron *et al.*, 2008 y Montávez y Zea, 2009). Además, atienden a dos de las dimensiones consensuadas por los expertos y expertas en EC: la Expresiva y la Comunicativa. Learreta (2004b) añade la Creativa y Sánchez *et al.* (2008) incorpora a las tres anteriores la Estética.



Capítulo 5

Análisis de contenido de los Grupos de Discusión Arquitectura del caos

“Todo encuentro que no se agota en contactos restringidos a la observación recíproca, sino que se nutre de la mutua atribución y suposición de libertad comunicativa, se mueve en un espacio público constituido lingüísticamente. Este espacio está abierto en principio a posibles participantes en el diálogo que, o bien están ya presentes, o bien pueden sumarse”

(Habermas, 2001: 441)

La investigación cualitativa nos ayuda a profundizar en los datos cuantitativos obtenidos en el cuestionario. Este segundo acercamiento a la descripción de la práctica docente de la EC en Primaria se expresa en los GD a través del misceláneo de maestros y maestras participantes.

Como indicábamos en el capítulo 3, al hablar del procedimiento de análisis de contenido de los GD, contaremos con la ayuda del programa informático NUDIST VIVO para el estudio de las dimensiones: Definición de EC, Formación y Metodología de la enseñanza; en segundo lugar, analizaremos las respuestas del profesorado en relación a la dimensión Programa de EF, sistematizadas en la matriz DAFO; y finalizaremos con el análisis de las opiniones de los maestros y maestras acerca de la dimensión Calidad docente, expresadas y simplificadas en el gráfico de la técnica Bola de Nieve.

I. Análisis Textual. Árbol de mensajes o ideas

“El ordenador opera y ofrece sus ventajas de rapidez, capacidad y versatilidad, siempre a nivel textual, dado que, a nivel conceptual, es el investigador el que debe efectuar las operaciones oportunas en cada caso. El ordenador ejecuta las operaciones mecánicas pero el investigador debe reservarse para sí las estrictamente conceptuales (Ruiz, 1999: 325)”.

Tras la reflexión del material extraído de los GD, en relación a las técnicas Tormenta de Ideas, técnicas de los Porqués y Grupo Nominal, se procede al proceso de categorización, codificación en interpretación de los discursos emitidos, los cuales han de ser analizados semánticamente para identificar unidades de significado que nos muestren las concepciones de nuestros participantes, las cuales serán contrastadas con el marco teórico que hemos suscrito. En este proceso conservaremos los términos originales usados por los miembros del grupo ya que, a veces, tienen una riqueza no traducible. La contrastación de las ideas y opiniones permitirá la emergencia de una posible estructura teórica, implícita en el material recopilado.

El objetivo prioritario de los párrafos o unidades de texto se centra en abordar con profundidad y detalle las distintas miradas de los maestros y maestras de EF implicados en el espacio educativo de Primaria; a través de este análisis desvelaremos distintas descripciones que no pueden ser directamente observadas, permitiéndonos comprender su forma de ver la situación y la realidad educativa en la que se encuentran inmersas e inmersos estos profesionales. Para ello, nos

hemos servido de la técnica del análisis de contenido de las respuestas aportadas por las trece personas invitadas a participar en los dos GD (cabe recordar que en cada GD participaron personas distintas).

El número de preguntas incluidas fue de 11, agrupadas en tres dimensiones, con un total de 15 documentos para el análisis. La implementación del instrumento ha aportado un total de 178 unidades de texto u opiniones con respecto a los diferentes interrogantes planteados.

El procedimiento a seguir para llevar a cabo este análisis comienza con la categorización de los datos textuales, para continuar con la obtención de resultados y concluir con la verificación de las conclusiones.

1.1 Categorización de los datos: proceso

En esta fase hemos explorado todas aquellas ideas importantes e identificado los temas claves derivados de los datos recopilados. Para ello, hemos tenido en cuenta tres aspectos fundamentales: los objetivos, las dimensiones y el marco teórico de partida de este estudio.

En función de los temas claves identificados y las dimensiones tratadas en las distintas técnicas, se ha procedido a la selección de datos para el análisis, para poder dar nombre a tales conceptos utilizamos códigos¹. En el conjunto global de los datos recopilados podemos diferenciar unidades que resultan especial-

(1) "Los códigos representan un método de clasificación de la información que posee dos características fundamentales: a) un conjunto de dos o más categorías para estudiar un fenómeno de forma que sea significativo para el problema que se va a resolver; y b) un conjunto de reglas o normas para asignar los fenómenos estudiados a las diferentes categorías" (Marcelo, 1992a: 19)

mente significativas (Rodríguez, Gil y García, 1996). En nuestro proceso, el criterio para seleccionar dichas unidades ha sido temático. Esta búsqueda de segmentos de texto o unidades de significado tiene como objetivo “suministrar una representación simplificada de los datos” (Marcelo, 1992b: 81). “De forma paralela a esta tarea, en la que se van enlazando unidades textuales con núcleos temáticos relevantes, vamos desarrollando uno de los momentos más importantes de la investigación: la creación de categorías” (De León, 2009: 326).

La delimitación de categorías supone un intento de abarcar información diversa que posee cierta afinidad (Vallés, 2003). Así, hemos ido asignando las unidades que abordan un mismo tema con una categoría determinada. En este mismo proceso, hemos ido demarcando un conjunto de subcategorías, entendidas como unidades de significado más ‘micro’ que recogen matices y aspectos específicos dentro de un ámbito común de significado, creándose de este modo un entramado de ideas interrelacionadas.

En nuestro trabajo, el proceso de categorización se define por su carácter dinámico en función de las aportaciones de los protagonistas, del posterior análisis y reflexión sobre los datos recopilados y del contraste de este análisis con personas especialistas en EC y metodología de la investigación. Asimismo, hemos procurado en todo momento elaborar categorías claras y relevantes de acuerdo con los interrogantes planteados en el estudio y las dimensiones del mismo (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En definitiva, es de vital importancia el proceso de categorización para comprender la posterior organiza-

ción, integración e interrelación de la información que nos llevará a la elaboración de conclusiones. Los 178 documentos textuales anteriormente nombrados han sido asignados a 37 nudos que reflejan las ideas más relevantes en que se desglosan las informaciones a analizar (datos textuales), tal y como quedó reflejado en el capítulo 3 (figura 3.8).

1.2. Obtención de resultados y verificación de conclusiones

El proceso de codificación de cada uno de los documentos, así como la jerarquización de las 178 unidades textuales (párrafos) ha permitido determinar cuáles son los significados textuales más relevantes. No obstante, necesitamos llevar a cabo un estudio pormenorizado de la información de modo que nos ofrezca conclusiones significativas para responder a los objetivos del estudio. Por esta razón, llevaremos a cabo un doble análisis: en primer lugar, realizaremos un estudio del porcentaje de contenido textual de cada una de las respuestas abiertas y, en segundo lugar, realizaremos un análisis pormenorizado del contenido textual, organizado por metacategorías, las cuales se identifican con la mayoría de las dimensiones en las que se estructura el cuestionario aplicado.

Presentamos a continuación el porcentaje de unidades textuales en cada una de las categorías de análisis. Ellas representan las ideas relevantes en las que ha sido desglosado el texto aportado en cada una de las respuestas abiertas contenidas en los GD. El contenido presente en la tabla 5.1, aporta el número de opiniones ofrecidas sobre esa categoría o subcategoría, enraizadas en las metacategorías o dimensiones correspondientes.

Las tres ramas o metacategorías nos llevan a disponer de las opiniones del profesorado sobre diferentes aspectos relacionados con la Definición de la EC, la Formación y la Metodología de enseñanza. La información obtenida acerca de la Definición de la EC ha girado alrededor de los Elementos Fundamentales que la especifican (categoría), dividiéndose en seis aspectos (subcategorías), a destacar, el desarrollo holístico y la dimensión emocional. La segunda metacategoría, la Formación, es la de mayor peso en la investigación, sobresaliendo como protagonista la categoría Formación Permanente o Continua, siendo las carencias, las dificultades y las propuestas de mejora las subcategorías más representativas de la Formación. Por último, en la Metodología de enseñanza, destacamos que las categorías elaboración del programa y evaluación aparecen con más frecuencia estadística, siendo sus descriptores o subcategorías más relevantes la didáctica y la evaluación del alumnado. Estos datos nos dibujan el perfil de la realidad docente en EC y nos aportan líneas de actuación futuras para el diseño de propuestas de mejora en este contexto.

Capítulo 5

Capítulo 5 Análisis del contenido de los Grupos de Discusión
Arquitectura del caos

METACATEGORÍAS			CATEGORÍAS			SUBCATEGORÍAS		
Descripción	f	%	Descripción	f	%	Descripción	f	%
1. Definición de EC	19	10'67	1.1 Elementos fundamentales de la EC	19	10'67	1.1.1 Desarrollo holístico	4	2'24
						1.1.2 Comunicación corporal	3	1'68
						1.1.3 Valores educativos	3	1'68
						1.1.4 Creatividad	3	1'68
						1.1.5 Dimensión emocional	4	2'24
						1.1.6 Espíritu lúdico	2	1'12
Descripción	f	%	Descripción	f	%	Descripción	f	%
2. Formación	101	56'74	2.1. Experiencias previas en EC	3	1'68	-	-	-
			2.2 Formación Inicial	15	8'42	2.2.1 Tiempo de formación	9	5'05
						2.2.2 Conexión Universidad - Escuela	6	3'37
			2.3 Formación Continua	43	24'15	2.3.1 Carencias	13	7'30
						2.3.2 Dificultades	10	5'61
						2.3.3 Miedos	7	3'93
						2.3.4. Especialistas en EC	4	2'24
						2.3.5. Responsabilidad	9	5'05
			2.4 Mejora de la formación docente	16	8'98	2.4.1 Necesidades formativas	5	2'80
						2.4.2 Propuestas de mejora	11	6'17
			2.5 Perspectiva de género	8	4'49	-	-	-
			1.2 Estatus de la EC	16	8'98	1.2.1 Desconocimiento del contenido	5	2'80
						1.2.2 Reproducción de modelos deportivos	2	1'12
						1.2.3. Prejuicios	4	2'24
1.2.4. Valoración	5	2'80						

Descripción	f	%	Descripción	f	%	Descripción	f	%
3. Metodología de enseñanza	58	32'58	3.1 Elaboración del programa	24	13'48	3.1.1 Individual/Grupal	6	3'37
						3.1.2 Recursos	9	5'05
						3.1.3 Actividades a desarrollar	9	5'05
			3.2 Didáctica	14	7'86	3.2 Didáctica	14	7'86
			3.3 Evaluación	20	11'23	3.3.1 Evaluación del alumnado	13	7'30
						3.3.2 Autoevaluación del profesorado	7	3'93
N	178	100	N	178	100	N	178	100

Tabla 5.1: Porcentaje de aparición de las categorías de análisis

A continuación, ofrecemos una explicación del contenido de cada una de las metacategorías con la intención de ofrecer un mayor acercamiento a las conclusiones de este análisis.

1.2.1. Contenido textual en las respuestas abiertas. Metacategoría: Definición de Expresión Corporal

El análisis de esta metacategoría aborda una cuestión que consideramos básica en esta investigación: los elementos fundamentales que componen la Definición de EC. A partir de las distintas opiniones de los profesionales, hemos podido elaborar un listado de elementos que agrupamos en los siguientes apartados: desarrollo holístico, comunicación corporal, valores educativos, creatividad, dimensión emocional y espíritu lúdico (ver figura 5.1).



Figura 5.1: Elementos Fundamentales de la EC

A continuación, detallamos por categorías los elementos fundamentales de la EC, entre los que destacan el desarrollo holístico y la dimensión emocional como los más representativos:

a. Desarrollo holístico

El principal objetivo que sustenta el trabajo del profesorado es, sin duda alguna, el desarrollo integral del alumnado. La EC, según los docentes, posee como uno de sus elementos fundamentales dicho objetivo. Exponemos a continuación algunos ejemplos extraídos del análisis:

MEF1.2.3.5MH:6²: “Trata del desarrollo integral de la persona mediante la búsqueda de la libertad de sentimientos y emociones a través del cuerpo y el movimiento”.

MEF4.6.7MH:9: “El docente trabaja con el alumnado de manera holística (ámbito físico, psíquico, afectivo y social)”.

Igualmente, en el cuestionario se refleja dicha perspectiva holística en las respuestas del profesorado en la tabla 4.62, discutida en el apartado 5 del punto 5.3 del capítulo anterior, así como se ajusta a lo establecido en la filosofía de la EC desarrollada en el capítulo 1 (punto 1) y lo corroboran numerosas personalidades del ámbito expresivo como Aymerich (1977), Stokoe y Schächter (1986), Castañer y Camerino (1993), Pelegrín (2003) y Motos (2008a).

b. Dimensión emocional

Los maestros y maestras valoran de manera muy positiva la perspectiva emocional de la EC. Numerosos autores y autoras de este ámbito consideran que la EC

puede actuar de manera eficaz y positiva sobre la dimensión emocional, y la conciben como favorecedora del bienestar (Salzer, 1984 y Delgado, Tercedor y Torre, 2008), la alegría (Bertrand y Dumont, 1973; Viciano y Arteaga, 1997 y Larraz, 2003), la desinhibición y liberación (García, 1997b y Motos y García, 2001), la afectividad (Poveda, 1979; Montávez, 2001a y Learreta, 2009)... En definitiva, que potencia la competencia emocional y social del alumnado (Vallés y Vallés, 2000). A pesar de lo apuntado, encontramos un estudio (Ruano, 2004) que expone que no hay evidencia empírica de que a través de la EC se incrementen los niveles de bienestar psicológico y disminuyan las emociones negativas.

El profesorado participante expresa también que la EC mantiene una relación educativa-afectiva gracias, principalmente, a la comunicación corporal que establece con el alumnado (esto mismo se observa en los datos de la tabla 4.62 extraídos del cuestionario). La Expresión y Comunicación Corporal de las emociones, sensaciones y sentimientos es el elemento de mayor peso estadístico de los elementos que definen la EC, según Learreta (2004a y b) y Sánchez *et al.* (2008) tanto la expresividad como la comunicación son dos de las dimensiones fundamentales que definen la EC. En definitiva, la cercanía, la expresividad, la sensibilidad, la libertad..., son algunas de las cualidades que se manifiestan en los siguientes párrafos:

MEF1.2.3.5MH:6: “Búsqueda de la libertad de sentimientos y emociones a través del cuerpo y el movimiento”.

MEF4.6.7 MH:9: “Utilizando los valores, sentimientos y sensaciones como hilo conductor, ya sea con fines saludables y/o creativos”.

(2) MEF (maestro o maestra de EF) n° (persona o personas a las que se refiere) M o H (sexo: mujer u hombre): n° (párrafo Nudist)

MEF10.12.13MH:12: “(...) nos sirve para desinhibirnos afectivamente expresando emociones”.

c. Comunicación corporal

Un aspecto a tener en cuenta en los comentarios ofrecidos por el profesorado hace alusión a la importancia de la comunicación corporal en la ec. En los datos de la tabla 4.62 se observa que 3 de los elementos que definen la EC contienen el concepto comunicación (la expresión y comunicación corporal de las emociones, sensaciones y sentimientos, expresión y comunicación corporal de las ideas y expresión y comunicación estética). Coinciden las opiniones del profesorado con las enunciadas por los expertos y expertas en el tema (Rivero y Shinca, 1992; Ortiz, 1999 y Sánchez, *et al.* 2008):

MEF4.6.7MH:9: “A través del movimiento, la desinhibición y la interrelación grupal, el docente trabaja con el alumnado de manera holística”.

MEF8.9.11MH:15: “Comunicación corporal a través del juego en la que se potencia la autoestima y la empatía”.

En contraste con lo expuesto previamente nos encontramos de nuevo con la investigación de Ruano (2004), la cual pone de manifiesto que no hay una correlación directa entre EC e incremento de las habilidades sociales y comunicativas, aunque ella misma en las conclusiones observa que por diversas causas, no tenidas en cuenta en la investigación, dicho resultado no se puede afirmar categóricamente.

d. Valores educativos

Los datos de nuestra investigación ponen de manifiesto la relevancia de los valores educativos en esta

materia, en sinergia con Fraile (1995), Villada (2006) y Reyno (2006). Se corrobora esta afirmación en la tabla 4.62, donde aparece como elemento definitorio de la EC la “Realización personal a través del cuerpo”, y según datos anteriores (tabla 4.36) el profesorado dota de gran importancia a los objetivos de la EC, destacando “Utilizar el cuerpo y el movimiento para favorecer el desarrollo personal y la calidad de vida” y “Aceptar con respeto y profundizar en el conocimiento de uno mismo”. Asimismo, consideran la EC como una herramienta educativa de gran valor (tabla 4.38).

MEF4.6.7MH:9: “Utilizando los valores, sentimientos y sensaciones como hilo conductor”.

e. Creatividad

La percepción que reflejan estas respuestas se corresponde con el grado de importancia que el profesorado otorga al ámbito creativo en este contenido (Sierra y Cachadiña, 2008). De nuevo el cuestionario respalda dicha afirmación coincidiendo la creatividad con uno de los elementos de la EC según los datos ofrecidos en el análisis cuantitativo (tabla 4.62). Dicha creatividad es uno de los ejes o dimensiones que conforma la EC según los y las especialistas en el tema (Sánchez *et al.*, 2008 y Learreta, Sierra y Ruano, 2009).

MEF4.6.7MH:9: “Utilizando los valores, sentimientos y sensaciones como hilo conductor, ya sea con fines saludables y/o creativos”.

MEF10.12.13MH:12: “Lenguaje creativo a través del movimiento y el gesto”.

MEF8.9.11MH:15: “Comunicación corporal a través del juego ... para la creación cooperativa”.

f. Espíritu lúdico

Cuando el profesorado consultado hace referencia al espíritu lúdico en EC alude, en realidad, al ambiente y metodología de la enseñanza que se respira en este ámbito en Primaria (LOGSE, 1990 y LOE, 2006). Reiteradamente se repite este elemento en la tabla homónima de los elementos de la EC (tabla 4.62), pero con una menor incidencia. El espíritu lúdico es una característica compartida por todos los contenidos de la EF y no explícita de la EC (capítulo 1, punto 1). Sin embargo, según Montávez y Zea (2004 y 2009) es un eje fundamental de la metodología de la EC en EF, Recreación Expresiva, cuando queremos delimitar esta y diferenciarla de otros ámbitos expresivos de intervención como las terapias corporales, las artes escénicas, etc.

MEF10.12.13MH:12: “Disfrutando con su faceta lúdica y con su práctica”.

MEF8.9.11MH:15: “Comunicación corporal a través del juego”.

En conclusión

En relación con la metacategoría Definición de la EC, se concluyen tres ideas fundamentales: en primer lugar, implícita o explícitamente todos los elementos fundamentales de la EC, coinciden con los expresados por el profesorado en la tabla 4.62 del análisis cuantitativo (elementos que definen la EC); en segundo lugar, hemos observado confusión entre elementos definitorios y distintivos del contenido de EC y metodología y estrategias que comparte con todos los contenidos de la EF (espíritu lúdico); en tercer lugar, coincide con algunas dimensiones o ejes fundamentales de la EC elaborados por las y los expertos como: la creatividad, la

comunicación y la expresividad; asimismo, se observa la ausencia de una cuarta característica de la EC: la estética o artística que sí aparece en el análisis anterior (tabla 4.62), aunque con escasa valoración 9,6%.

A partir de los elementos consensuados del profesorado, sin llegar a una definición cerrada, se elabora la descripción siguiente de EC: la EC en EF es un contenido que trabaja el movimiento de forma holística. Favorece la expresión de los sentimientos, emociones, sensaciones e ideas a través de la comunicación corporal. Tiene una metodología lúdica cuyas estrategias creativas potencian los valores educativos.

1.2.2. Contenido textual en las respuestas abiertas. Metacategoría: Formación

Las prioridades actuales que se plantean en la formación de EC en EF en EP generan unas expectativas en torno al rol docente que difícilmente son asumidas por el profesorado ya que las exigencias con las que fueron seleccionados en su momento, en la mayoría de los casos, no contemplaban el dominio práctico y didáctico de la materia de EC, argumentando que no tienen la suficiente preparación para abordarla; debido a que la mayoría es maestro o maestra generalista (capítulo 3, tabla 3.2) y/o terminó los estudios antes de la creación de la Especialidad de Magisterio de EF en la Universidad (capítulo 3, tabla 3.9).

Para el análisis de esta metacategoría, y tomando en consideración la anterior reflexión, el discurso ha girado en torno a las siguientes categorías: experiencias previas, FI, FC, mejora de la formación docente, perspectiva de género y estatus de la EC (ver figura 5.2).



Figura 5.2: Metacategoría Formación

Destaca la FC como la categoría con mayor porcentaje de aparición.

a. Experiencias previas en Expresión Corporal

Las afirmaciones de las maestras y maestros denotan un gran vacío en cuanto a vivencias expresivas en las etapas anteriores a la Universidad, esto coincide con los datos extraídos del cuestionario donde se observa que el profesorado, en su mayoría, no tuvo experiencias de EC ni en Educación Primaria, ni en Secundaria ni en la Universidad (tablas 4.8, 4.10 y 4.11). Dicha aseveración coincide con los estudios de Learreta (2009) con profesorado de Primaria en activo y Sierra (2000) y Villada (2006) con el alumnado de EF de la Universidad, este último, según Romero (1999), también carece de experiencias previas en EF de calidad. Esta observación pone de manifiesto la importancia de ser especialistas para impartir la EF en Primaria.

Los datos extraídos deberían provocar una reflexión seria y una toma de decisiones coherentes por parte de los responsables educativos, empezando por la Delegación de Educación, pasando por el profesorado universitario y terminando por los coordinadores o coordinadoras de los Centros de Formación del Profesorado (CEP). Las y los docentes en activo expresan:

MEF2M:62: “Es novedosa porque no la hemos recibido ni en Primaria ni en el instituto, el profesorado no tenemos ni vivencias ni experiencias”.

MEF2M:65: “Históricamente existía pero no nos llegaba”.

EF3.5HM:35: “Porque se reproducen los modelos vividos, deportivos, por lo que hay falta de experiencias y formación”.

En relación a este tema, Cuellar (2003: 13) expone que:

“Las experiencias pasadas y expectativas culturales son también dos importantes factores a la hora de determinar las expectativas de éxito del estudiante y evaluar el lugar que ocupan las actividades, en tanto la implicación de los estudiantes durante el aprendizaje está influido por la habilidad inicial y el conocimiento”

b. Formación Inicial

De las opiniones extraídas se puede deducir que los planes de estudio en los que se ha formado la mayoría del profesorado no tenía o no contemplaban suficientemente la EC en EF (tablas 4.12 y 4.13), por lo que este colectivo adolece de una formación sólida en EC (Villada, 2006), tal y como se observa en las siguientes subcategorías:

- **Tiempo de formación**

Las siguientes aportaciones evidencian la ambigüedad entre lo que planteó (LOGSE, 1990) y plantea (LOE, 2006) la Ley de Educación en relación a la calidad docente y la necesidad de especialistas de EF en EP y lo que se constata en la práctica real: la mayoría no son especialistas en EF (tabla 3.2). Existe una clara correspondencia entre los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios, en donde la mayoría del profesorado expresa la nula o escasa formación en EC en su Formación Inicial (tabla 4.12 y 4.13), y las opiniones de los docentes en los GD en relación a su tiempo de formación, afín con Vaquero (2003), Reyno (2006) y Villada (2006):

MEF7H:28: “Poco tiempo que se dedica en la carrera a la EC y el lugar que ocupa en el plan de es-

tudios. Debe estar en primero, ya que a partir de conocer la EC se vive de otra manera”.

MEF7H:28: “Es poco tiempo de formación. No se le puede dedicar un solo cuatrimestre y a los deportes tanto”.

MEF6M:53: “Se dedica poco tiempo por desconocimiento de la EC por parte de los que organizan los currículum. Normalmente no han tenido vivencias o no se han actualizado”.

MEF2.7MH:70: “Revisar el programa del ciclo formativo de la Universidad. Ampliar el programa (créditos). Esto es muy difícil si el profesorado del Área de Expresión Corporal de la Universidad no colabora, normalmente se apoyan más las asignaturas de carácter deportivo en perjuicio de las del ámbito de la EC”.

- **Conexión Universidad-Escuela**

La falta de Formación Inicial puede derivar en una actitud de apatía ante la EC (Vaquero, 2003; Archilla y Pérez, 2003 y Learreta Sierra y Ruano, 2005). La Universidad, atendiendo a las declaraciones de las personas participantes, debería escuchar las necesidades formativas explícitas del profesorado en la realidad docente, en donde la EC es un bloque de contenidos en Primaria por Ley (LOGSE, 1990 y LOE, 2006), y adecuar dicha formación al currículo de Primaria (Reyno, 2006). Las reflexiones de las y los docentes apuntan a revisar el periodo formativo de la Universidad, proponiendo ampliar los créditos destinados a la EC. Esta aportación la consideramos de difícil implantación, al menos en un futuro inmediato, debido a la reciente transformación de la Diplomatura de Magisterio, es-

pecialidad de EF, por el Grado de Primaria, fruto de la aplicación del marco normativo propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior. En la nueva titulación la EF se recoge solo como Mención, por lo que su carga crediticia se aminora:

MEF7H:28: “Una cosa es lo que dice el currículum de Primaria y otra lo que se hace en las facultades. Incongruencia entre teoría y práctica”.

MEF2M:52: “El programa de formación universitaria no se ajusta a la demanda, a la realidad de Primaria”.

MEF2M:52: “La formación universitaria debería ser el reflejo de lo aprobado por ley, currículo oficial (en las facultades de Primaria se dan más asignaturas y créditos de deporte que de EC)”.

c. Formación Continua

El profesorado concede gran importancia a la adquisición de estrategias útiles para afrontar situaciones vinculadas a la disciplina en el aula y potenciar la seguridad profesional a la hora de impartir EC, así como la solicitud de colaboración en su práctica docente y en la elaboración de recursos didácticos.

Por otro lado, la tendencia del sistema hacia una excesiva burocratización de la enseñanza y el aumento de responsabilidades por parte del profesorado lleva a priorizar actuaciones que, pueden incluso, afectar a la participación en la Formación Permanente.

Las demandas y opiniones generadas por el profesorado en EP giran en torno a las carencias, las dificultades, los miedos, los especialistas en ec y la responsabilidad (destacan, por porcentajes, las carencias y

dificultades). Se dibuja, de este modo, el siguiente escenario educativo en EC:

• **Carencias**

Nos interesa conocer cuáles son las carencias que, a juicio de los y las docentes, padecen en EC, las cuales se pueden inferir a través de sus palabras:

MEF3H:44: “En cuanto al profesor de EF para transmitir la EC hay una incapacidad, déficit en la formación y en las vivencias”.

MEF11M:78: “Hay precariedad, falta de sensibilidad en este aspecto. al profesorado le cuesta, no tiene formación, le da vergüenza”.

MEF9H:84: “Está la necesidad de dar respuesta al alumnado, de ahí depende la formación. Personalmente me encuentro limitado pero la necesidad del alumnado me obliga a dar respuesta y superar dichas limitaciones”.

MEF13M:79: “Hay un antes y un después. Las nuevas generaciones sí están preparadas. Nuestra generación se ha enganchado después y no todo el mundo”.

MEF9H:118: “Mi forma de ser es muy cuadrículada, me suele determinar mi vida. La parte lúdica, expresiva, es más espontánea”.

Nos reencontramos, como generadores de las carencias, la falta de vivencias (tablas 4.8, 4.10 y 4.11) y formación (tabla 4.12). Por otro lado, nos complace la responsabilidad profesional, de parte del profesorado, tomando estas carencias como un reto a superar. Blasco y Pérez (2007: 98), de entre los comentarios observados por el alumnado en prácticas, exponen:

“... las dificultades de implementación de la unidad didáctica de expresión corporal, originadas por el desconocimiento de estos contenidos por los alumnos, lo que ha supuesto para la alumna en práctica una dificultad añadida, pero al mismo tiempo un reto, pues en su opinión valora de manera muy positiva la necesaria implementación de estos contenidos en la escuela”.

Por último, nos encontramos de nuevo con que el profesorado relaciona, en gran medida, ciertas características personales (habilidades comunicativas y afectivas; seguridad personal...) con la facilidad para la intervención en EC (tabla 4.48). Según Fraile (1995), Montávez y Zea (1998) y Sáenz-López *et al.*, (2004) se necesita una actitud especial para implementar la EC.

• **Dificultades**

Un posible argumento a las dificultades expresadas por este colectivo estaría en su falta de formación práctica y metodológica en el tema (tabla 4.12). El profesorado de EF se sitúa ante un nuevo escenario más amplio, con “nuevos” protagonistas como la EC, que hace más compleja la docencia en EF, y estos conflictos con los que se encuentra en el desempeño de su labor docente no se abordaron en la Formación Inicial de la mayoría, como hemos comentado en apartados anteriores, y escasamente en los especialistas de EF (tabla 4.13).

Este colectivo tampoco goza de una sólida Formación Permanente (tablas 4.20 y 4.21) que les permita superar sus dificultades a la hora de afrontar la enseñanza de la EC en los contextos prácticos. El profesorado manifiesta en este sentido:

MEF1.6M:23: “La EC requiere mucho control, creatividad, libertad, formación, recursos y energía”.

MEF5M:58: “Antiguamente se trabajaba en EF de forma distinta, al introducir contenidos nuevos nos encontramos con un <parapeto>”.

MEF12M:80: “El implicarse emocionalmente ante un grupo no es fácil (distinto al ámbito deportivo). Nos cuesta entrar en empatía con el alumnado”.

MEF11M:78: “Al profesorado le cuesta, no tiene formación, le da vergüenza”.

MEF10H:82: “Depende de la formación que hayamos recibido”.

Estos resultados refuerzan los datos aportados por los cuestionarios. No olvidemos que la EC es el contenido más difícil según el profesorado (tabla 4.30), en concordancia con los datos del estudio, con docentes de EP, de Manzano *et al.* (2003) y Vaquero (2003), y asienten que tienen poca preparación para implementar sus contenidos (tabla 4.15) y actividades (tabla 4.16). Incluso cuando han cursado este contenido en la FI (García, Bores y Martínez, 2007) o realizado cursos de FC (Luis-Pascual, 2008a).

• **Miedos**

En este punto se incluyen opiniones relacionadas con la actitud del profesorado en el desarrollo de la EC respecto de la programación del contenido en general y de sus temores en particular. En los datos del cuestionario (tabla 4.48) se recoge que la actitud del profesorado de EF hacia la EC es de gran importancia para la impartición de la misma.

Un apunte de gran interés, y que debe despertarnos una actitud empática respecto a ellos y ellas, es el desasosiego que le produce este contenido a parte

del profesorado (Vaquero, 2003 y Learreta Sierra y Ruano, 2005), por lo que su abordaje en la práctica se resiente:

MEF1.6M:23: “Programación abierta, miedo, dificultad”.

MEF4.5M:24: “Este contenido despierta el miedo al ridículo y a lo desconocido”.

MEF6M:29: “Miedo al ridículo, al no controlar”.

MEF11M:78: “Toca un ámbito delicado, las emociones”.

Existe miedo ante una metodología creativa y abierta (en la tabla 4.49 se refleja que los estilos innovadores son escasamente utilizados) con apariencia de descontrol (Mateu, 1989), por prejuicios y falta de recursos (Vaquero, 2003). El miedo al ridículo por inseguridad (Contreras *et al.*, 2002 y Álvarez y Muñoa, 2003 y Navajas, 2003), bloqueos, inhibiciones (Ruibal, 1997 y Puig, 2002), timidez (Reyno 2006) y por desconocimiento de los contenidos (Álvarez y Muñoa, 2003). En la tabla 4.48, el profesorado expresaba como facilitadores para la intervención en EC las habilidades comunicativas y afectivas y la seguridad personal. Según Kaufman (1994), a mayores habilidades sociales, menor miedo, vergüenza y ansiedad.

- **Especialistas en EC**

La complejidad de la formación en EC en EF requiere el desarrollo de programas e intervenciones educativas amplias, específicas y de carácter contextualizado, y así lo entienden algunos de los protagonistas consultados:

MEF4.7MH:51: “Poco profesorado preparado por la complejidad del contenido, carácter holístico”.

MEF7H:63: “No hay apenas formadores especialistas en el tema”.

MEF7H:64: “Hay que formarse fuera”.

Nuevamente aparece la EC como un contenido difícil (tabla 4.30) y se deja entrever la necesidad de incrementar los cursos de formación en este ámbito (tabla 4.61). Aparece como novedad la insuficiencia de especialistas en el tema (García y Pagán, 1996; Castejón, 1996; Hernández, 2005 y Luis-Pascual, 2008a).

- **Responsabilidad**

El colectivo de educadores manifiesta que se les atribuye cada vez un mayor número de tareas y responsabilidades que repercute negativamente, entre otras cuestiones, en la dedicación a la formación permanente. Este reconoce, según sus palabras, su responsabilidad en dicha formación y entiende que estas acciones formativas deben acompañarse de un cambio de actitud y una mayor implicación por parte del propio profesorado:

MEF2.6.7:69: “Los responsables son el profesorado de los distintos ciclos”.

MEF12M:81: “Quien quiera formarse tiene posibilidades, hay muchos cursos en diferentes lugares y de temáticas variadas”.

MEF10H:82: “Puede que existan muchos cursos pero yo no tengo tiempo o me interesan más otro tipo de cursos”.

MEF13M:106: “No hago cursos de formación pero como me gusta mucho la gimnasia, lo que voy haciendo lo introduzco (cardiobox, flamenco-aerobic, batuka...)”.

En el análisis cuantitativo hallamos una escasa participación por parte del profesorado en la Formación Permanente en EC (tablas 4.20 y 4.21). Según Luis-Pascual (2008a), el profesorado de EF de Primaria participa bastante en los cursos de formación relacionados con la EC, pero es baja la implicación en otros formatos de formación permanente más autónoma. Para favorecer la asistencia este mismo autor propone, entre otras medidas, el desarrollo de los cursos en horario lectivo.

d. Mejora de la formación docente

Las tareas de planificación en la formación para la mejora de la calidad docente en el campo de la EC van acompañadas, según el profesorado, de dos criterios básicos: las necesidades formativas y las propuestas de mejora.

- **Necesidades formativas**

Al analizar las demandas de la comunidad educativa, una de las más frecuentes gira en torno a la mejora de la Formación Inicial. Este dato se corresponde, a su vez, con los resultados obtenidos en el análisis de los cuestionarios (tabla 4.17), donde conceden gran importancia a la ampliación de créditos de EC en la Universidad y la realización de prácticas de EC en los colegios. A continuación, exponemos los pensamientos del profesorado implicado:

MEF2.6.7MH:69: “Formación inicial de calidad (Primaria y Secundaria)”.

MEF2.7MH:70: “Revisar el programa del ciclo formativo de la Universidad”.

Por otro lado, son interesantes las sugerencias que hacen los participantes en el GD acerca de la importancia de las competencias de los responsables del diseño de los planes de formación; tanto en la tabla 4.17 como en la 4.61, el profesorado expresó la necesidad de ampliar la Formación Inicial en EC en EF en la Universidad, pero la realidad es que la EC no se imparte en todas las facultades de España donde se imparte EF, en muchos casos es optativa y en la mayoría disfruta de pocos créditos (Villada, 2006). Por otro lado, opinan que se organizan pocos cursos en EC y estos son de discutible interés.

MEF3.6.7HM:71: “Que haya en los organismos de toma de decisión educativa personas preparadas, informadas y actualizadas”.

MEF8M:77: “No hay bastantes cursos interesantes”.

En relación a este tema, hemos de decir que desde hace años el CEP de Córdoba programa anualmente un mínimo de un curso relacionado con las actividades físicas expresivas. Además, se han incrementado en los últimos diez años las ofertas de actividades formativas en el ámbito de la EC desde numerosos colectivos, de la educación formal y no formal (García y Gutiérrez, 2002 y Romero, 2008). Tenemos el caso en Andalucía de abundantes cursos y encuentros organizados por las distintas Universidades Andaluzas,

Instituto Andaluz del Deporte, Instituto de la Juventud, PROEXDRA...

- **Propuestas de mejora**

Las actuaciones en la Formación Inicial y Formación Permanente constituyen las dos líneas de trabajo prioritario para la mejora de la EC en los centros escolares, aspectos que, a su vez, se ven reflejados en las respuestas que han dado en los cuestionarios (tablas 4.17 y 4.61). Las medidas más significativas que proponen son la puesta en marcha de programas de postgrado y cursos de Formación Continua y la ampliación de créditos de EC en la Formación Inicial, siendo las dos últimas reiterativas en categorías anteriores (Formación Inicial y Formación Permanente).

MEF2.7MH70: “Ampliar el programa (créditos). Esto es muy difícil si el profesorado del Área de EC de la Universidad no colabora, normalmente se apoyan más las asignaturas de carácter deportivo en perjuicio de las del ámbito de la EC”.

MEF3.6.7HM:71: “Invitamos a todos los especialistas en el tema a crear programas de doctorado, implicarse en la gestión educativa y equipos directivos, organizar cursos de formación continua...”.

Asimismo, el profesorado manifiesta la necesidad de difusión, promoción y publicidad de la EC para potenciar la normalización de la misma en la enseñanza (coincidiendo con los datos de la tabla 4.61):

MEF4.5M:72: “Promoción, publicidad, participación en los medios de comunicación (TV...)”.

MEF4.5M:72: “Difundir todas las actuaciones expresivas que llevemos a cabo y abrirlas a todo el mundo”.

MEF4.5M:72: “Luchar en los foros por la visibilidad de la EC (congresos de EC...)”.

- e. **Perspectiva de género**

La perspectiva de género ha pasado a ser una categoría representativa en la investigación, cuando no había ninguna pregunta explícita en ninguna de las técnicas utilizadas en el GD. El profesorado percibe este aspecto como fundamental en la Formación y en la intervención en la realidad docente en EC.

En las raíces de la EF encontramos que la incorporación de las actividades físicas al ámbito escolar en la mujer fue mucho más tardía debido a la concepción machista de que el cuerpo femenino era débil y pasivo (Holt, 2005). Algunas mujeres como Bergman-Ostterberg en Estocolmo, dedicadas a la enseñanza, emprendieron la tarea de elaborar un currículum femenino y estas primeras incursiones en la “EF” fueron adaptaciones de los currícula masculinos. Por otro lado, el germen del contenido EC en EF se encuentra principalmente en la Gimnasia Moderna, la cual tuvo gran repercusión en la EF femenina, y ninguna, salvo excepciones, en la masculina (capítulo 1, punto 2). Es decir, la EF parte de una concepción masculina y las corrientes expresivas desembocaron en las gimnasias femeninas.

Es importante no olvidar que la mujer en EF en la época franquista realizaba las actividades físicas llamadas “propias femeninas”, muchas de las cuales tenían relación con la gimnasia rítmica de la época y las danzas populares y folklóricas (Manrique, 2003). Esta concepción del movimiento “sexuado” perdura en determinadas estructuras educativas de la EF (Cuellar,

1999; Zagalaz, 2003 y Reyno, 2006) y se manifiesta en el porcentaje dedicado a sus contenidos de EC en la Formación Inicial de las distintas facultades (Villada, 2006), así como la escasa dedicación del apartado de EC en los libros de texto de EF de diversas editoriales (González, 2003; Coterón, 2007). En definitiva, hasta 1990 (LOGSE) la EC no se contempla como contenido explícito de la EF.

Ruano (2004) expone, que los varones son más tímidos con la EC porque la sienten propia del ámbito femenino. Asimismo, Reyno (2006) y González (2003) enuncian, que los varones sienten más rechazo hacia este contenido, por lo que, la EC es impartida principalmente por mujeres en la escuela (Asher, 2001 y Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010). En relación a este tema el profesorado expone lo siguiente:

MEF9H:27: “La historia tiene parte de la respuesta con los programas específicos por géneros”.

MEF9H:27: “Durante muchos años la imagen de la EF era masculina y estaba alejada de todo movimiento expresivo rítmico (machismo)”.

MEF6M:29: “Por la sociedad machista en la que vivimos, por lo general, los hombres no se atreven a dar una clase de EC”.

MEF6M:29: “Ellas, maestras, suelen ser más lanzadas”.

MEF11M:83: “Hay una limitación de género”.

MEF9H:127: “Le cuesta al alumnado masculino (sobre todo a los <futboleros>)” (sic)

En esta línea, los datos de la tabla 4.9, apuntaban que un sector del profesorado no tuvo formación en EC por cuestión de género.

f. Estatus de la EC

La EC posee cierta marginalidad (Vázquez, 1989; Mateu, 1989 y Vaquero, 2003) por causas tales como el desconocimiento de la materia (Contreras *et al.*, 2002 y Learreta, 2009), su dificultad (García, Rodríguez y Moreno, 2003 y Manzano, *et al.* 2003), la poca tradición en EF (Hernández, 1996 y Villada, 2006), prejuicios (Archilla y Pérez, 2003 y Reyno, 2006), etc., ideas que conforman el estatus de la EC. Acerca de este estatus de la EC, los maestros y maestras centran su discurso en cuatro ejes principales: desconocimiento del contenido, valoración, reproducción de modelos deportivos y prejuicios, enfatizando porcentualmente las dos primeras.

• **Desconocimiento del contenido**

Los datos recabados respecto a la posición que la EC ocupa dentro de la educación en general y de la EF en particular son coherentes con las conclusiones derivadas del análisis de los cuestionarios realizados. En los mismos se manifiesta la poca preparación y conocimiento de los contenidos (tabla 4.15) y las actividades (tabla 4.16) de EC, en armonía con Learreta (2004b). Dicho desconocimiento parte de su déficit de vivencias (tablas 4.8, 4.10 y 4.11) y formación universitaria sobre el tema (tablas 4.12 y 4.13). El profesorado participante nos regala los siguientes mensajes:

MEF7H:25: “Está poco valorada la EC por desconocimiento, es la “María” de la EF”.

MEF6M:38: “El nombre <echa patras>. No decirlo al alumnado, tras la experiencia se sorprenden positivamente” (sic)

Según Sierra (2000) y Villada (2006), al principio hay cierto rechazo por parte del alumnado universitario hacia la EC, pero tras la vivencia del proceso expresivo de enseñanza los juicios hacia la misma cambian positivamente en la mayoría de los casos; coincidiendo con el estudio de Fraile (1995) con profesorado de EP.

- **Valoración**

Al valorar la EC, el discurso de los asistentes al GD gira en torno a tres elementos: la importancia de la apreciación de la EC por quiénes tienen poder de decisión, la invisibilidad de la EC y el espíritu crítico de esta:

MEF6M:37: “Los que tienen poder de decisión en la Formación valoran más otras cosas”.

MEF4.5M:72: “La imagen de la EC se va colando poco a poco en los programas televisivos, pero la perspectiva educativa es invisible, todos somos responsables de ello”.

MEF1M:36: “Porque es transgresora, hace a la persona más abierta y crítica”.

MEF1M:45: “Es transgresora, revolucionaria, quizás no interesa (borreguismo)” (sic)

En los datos cuantitativos encontramos que el profesorado manifiesta que la EC es el contenido menos importante, así como el de mayor dificultad (tabla 4.30). Ambos datos se traducen en la ausencia, currículum nulo (Kirk, 1990), o poca representación en su puesta en práctica en Primaria (tabla 4.28), en sintonía con Learreta (2004b) y García, Bores y Martínez (2007). En definitiva, difícilmente se puede valorar lo que no se conoce y la EC es la gran desconocida de la

enseñanza (Sierra, 2000; Vaquero, 2003; Villada, 2006 y Learreta, 2009).

- **Reproducción de modelos deportivos**

En el desarrollo del capítulo 1 y 2 hemos podido comprobar que la institución educativa puede reproducir paradigmas desfasados, basados en un modelo de EF tradicional, masculino (Coterón, 2007) y deportivo (Hernández, 1996 y García, Bores y Martínez, 2007), pero también puede promover el cambio positivo y educativo, la re-evolución. Ahora, el debate se centra en el siguiente interrogante: ¿El profesorado está preparado y/o dispuesto para trans-formarse y cambiar estas realidades? El colectivo invitado expone lo siguiente:

MEF6M:27: “La historia tiene parte de la respuesta con los programas específicos por géneros”.

MEF3.5HM:35: “Porque se reproducen los modelos vividos, deportivos, por lo que hay falta de experiencias y formación”.

La realidad docente, extraída de las opiniones del profesorado en el cuestionario (tabla 4.28), muestra que los Juegos y Deportes siguen siendo los contenidos con mayor presencia (Hernández, 2000 y Robles, Giménez y Abad, 2010), con diferencia, en los currícula de EF, dejando constancia de la casi invisibilidad que sufre la EC. Sáenz-López *et al.* (2004) y Sicilia *et al.*, y Delgado (2009), en relación a los maestros y maestras de EF en EP en Andalucía, exponen que, en primer lugar realizan Habilidades y Destrezas, seguidas de Juegos y Deportes, estando la EC entre los contenidos menos implementados y con menor dedicación (Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010). Según Man-

zano *et al.* (2003), la falta de formación por su dificultad es la primera causa de que los contenidos de EC apenas se lleven a cabo.

- **Prejuicios**

Las respuestas que con mayor frecuencia emite el profesorado concluyen que los pre-juicios recaen sobre el propio profesorado de EF liberando al alumnado de ellos, como veremos posteriormente en el análisis DAFO. Este sentir se deja ver en los datos ofrecidos con anterioridad en relación a los elementos facilitadores, o no, de la EC (tabla 4.47), donde la actitud del profesorado de EF ante la EC es de gran importancia para el desarrollo de la misma.

MEF7H:34: “No para el alumnado, eso depende del tratamiento del profesorado, sino para los propios compañeros de EF”.

MEF3H:44: “Respecto a que es la “María” de las “Marías de cara al alumnado va a depender del tratamiento que le dé el profesor”.

Los prejuicios tienen relación directa con el desconocimiento de la EC, la valoración académica de este contenido en la historia de la EF y el entrenamiento cultural (reproducción de modelos deportivos) vivido y experimentado. Fraile (1995), Vaquero (2003) y Sicilia *et al.*, (2009) aseveran la existencia de prejuicios hacia la EC por el colectivo docente.

En conclusión

A partir de estas aportaciones podemos avanzar que la mayoría de las dificultades y carencias en EC se centran en la falta de experiencias previas, el poco tiempo de EC en la Formación Inicial y una Formación Con-

tinua poco interesante y escasamente ajustada a las necesidades del profesorado. Asimismo, la atención a las necesidades formativas explícitas y las propuestas de mejora, a través de programas de formación donde la responsabilidad compartida y la sinergia entre las distintas instancias educativas sea un referente, son las claves para una formación de calidad en EC.

1.2.3. Contenido textual en las respuestas abiertas. Metacategoría: Metodología de enseñanza

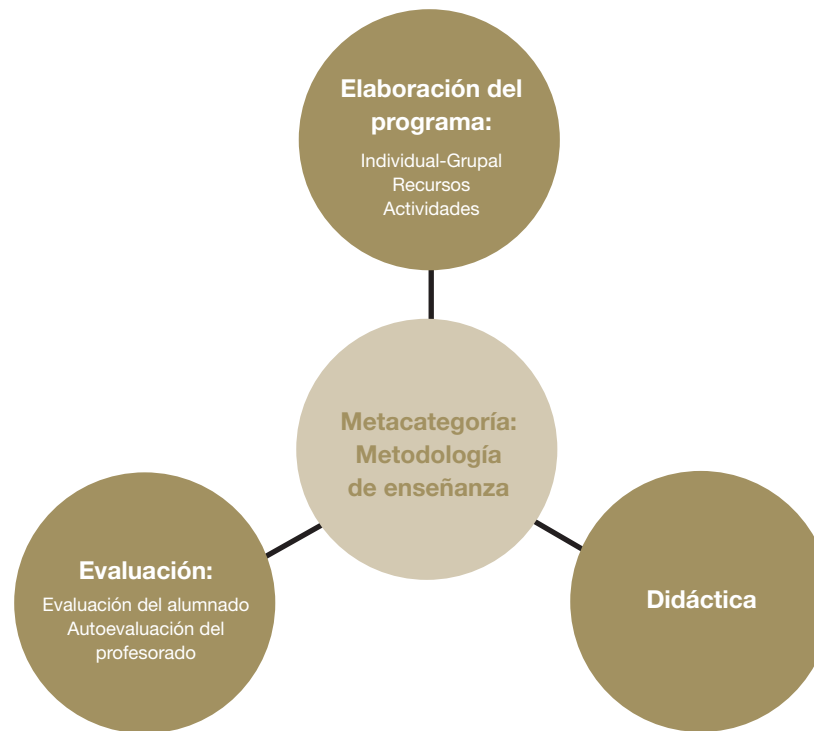


Figura 5.2: Metacategoría Formación

En el estudio de esta metacategoría hemos tenido en cuenta tres dimensiones de análisis: la elaboración del programa, la didáctica y la evaluación (Ver figura 5.3). La primera acumula el mayor número de porcentaje de respuestas, por lo que se evidencia la importancia que le otorga el profesorado. En cuanto a los descriptores son la Didáctica y la Evaluación del alumnado los que gozan de un número superior de alusiones.

a. Elaboración del programa

Los maestros y maestras apuntan tres principios básicos que deben estar presentes en la elaboración del programa: cómo y con quién realizar el programa, los recursos disponibles y las actividades a desarrollar.

- **Individual-Grupal**

A la pregunta ¿cómo realizas el programa? la mayoría lo lleva a cabo individualmente. Es interesante en este punto retomar de nuevo el análisis de resultados obtenidos en el cuestionario ya que coinciden plenamente (tabla 4.43).

MEF8M:104: “Lo hago de forma individual, no me coordino con nadie, estoy sola en EF”.

Se va incrementando el número de profesionales que trabajan en colaboración con sus compañeros y compañeras de EF, así como con el resto de la comunidad docente, y en este sentido es hacia donde debería ir evolucionando la mentalidad de los y las docentes (tabla 4.43).

MEF12M:107: “Individualmente al principio y luego lo consenso con Primaria”. (...). Me suelo coordinar con el profesorado de lengua, música e inglés por si organizamos alguna actividad conjunta”.

- **Recursos**

Los contextos en los que estos profesionales han de elaborar los programas y los materiales disponibles para ello son muy diversos, no olvidemos la falta de instalaciones cubiertas en los centros de Primaria (Manzano *et al.*, 2003), perjudicando la calidad de la docencia (tablas 4.45 y 4.61).

Mayoritariamente, el colectivo docente se basa para el diseño de la programación de EC en su experiencia y, en segundo lugar, recurre a los apuntes de cursos y la carrera e indaga en libros, coincidiendo esto último con las investigaciones de Manzano *et al.* (2003) y Hernández y Velázquez (2010). En los datos cuantitativos de nuestra investigación destaca la poca utilización de recursos y, en primer lugar, el uso de los libros (tabla 4.44). Por último, apenas bucean en la red en busca de artículos, páginas webs, vídeos, etc., coincidiendo con los datos cuantitativos del cuestionario.

MEF6M:96: “En función de mis conocimientos”.

MEF3H:99: “Utilizando los recursos de los cursos, apuntes de la carrera, propia experiencia”.

MEF10H:102: “Dos libros de la editorial Inde, cursos de EC, formación propia, recursos de internet”.

MEF11M:105: “Me baso en los libros”.

MEF4M:97: “Utilizando webs, vídeos, libros, aportan ideas nuevas para la creación del programa”.

Es esencial recordar, ya que los libros son los recursos prioritarios, la escasa presencia de la EC en los libros de EF (Bores y Díaz, 1999; Coterón, 2007 y González, 2008).

- **Actividades a desarrollar**

Las dinámicas académicas planteadas desde el punto de vista del profesorado se basan en la preparación de la fiesta de fin de curso, la mayoría programa la EC en el tercer trimestre coincidiendo con dicha fiesta (tabla 4.39), las actividades escénicas educativas como la danza y la dramática, coincidiendo con Learreta (2004b) y las que atienden, aunque mínimamente, a los intereses del alumnado. En el cuestionario destacan las actividades expresivas, la comunicación no verbal, la danza y la dramática como las actividades que se realizan con mayor frecuencia (tabla 4.41).

MEF7H:101: “Depende de los intereses del alumno”.

MEF9H103: “Justificando la EC en la fiesta de fin de curso, para darle sentido”.

MEF12M:107: “Secuencio contenidos (danza, EC, dramática, acrobacia)”.

Otros aspectos que interesan son la creación de propuestas de trabajo en función del estado de ánimo del o la docente, así como la incorporación de actividades conforme las van experimentando en sus prácticas físicas cotidianas:

MEF10H:82: “Depende de cómo te encuentres tú y de cómo lo hayas programado”.

MEF13M:106: “No hago cursos de formación pero como me gusta mucho la gimnasia, lo que voy haciendo lo introduzco (cardiobox, flamenco-aerobic, batuka)”.

b. Didáctica

El segundo elemento de análisis nos permite conocer las estrategias didácticas en EC del profesorado en

los centros de Educación Primaria. A raíz de las declaraciones, constatamos que las opiniones más representativas son la utilización de todos los estilos en función de los contenidos a tratar o las situaciones didácticas a construir, observándose mayor preferencia en EC por las técnicas de enseñanza por indagación, coincidiendo plenamente con las informaciones derivadas del análisis cuantitativo (tabla 4.50).

También se aprecia, el uso de estilos de enseñanza más flexibles (socializadores, participativos y creativos), en la misma dirección de los datos recabados en el cuestionario (tabla 4.49).

Las técnicas de indagación son un referente en la forma de impartir y compartir la EC (Castañer y Merino, 1992; García, 1997b; Sierra, 2000; Cuellar, 2008b y Montávez y Zea, 2009 entre numerosos autores y autoras). En cambio, la técnica más utilizada en EF por los profesionales de Andalucía es la instrucción directa (Manzano *et al.*, 2003 y Sicilia *et al.*, 2009), pudiendo ser debido a la imitación de la enseñanza tradicional de quien no sabe, o la reproducción de modelos deportivos que habitualmente han sido directivos (Manzano *et al.*, 2003).

Numerosos autores (Contreras 1994; Delgado, 1999b; Sicilia, 2001 y Manzano *et al.*, 2003) afirman que debe ir disminuyendo la utilización de métodos instructivos en favor de los inductivos en la enseñanza de la EF, situación que se da más en Primaria y en el contenido de EC. En esta línea, las últimas investigaciones en Andalucía apuntan a que la indagación se está igualando a la Instrucción Directa en EF en EP (Sicilia *et al.*, 2009).

MEF3H:110: “Principalmente por asignación de tareas y método de proyectos”.

MEF2M:112: “Todos los estilos son válidos, pero al trabajar de forma distinta buscas metodologías más flexibles”.

MEF6M:113: “Estrategias concretas y cerradas al principio, más abiertas después”.

MEF3H:115: “El estilo de enseñanza va a depender del contenido, es importante el cómo”.

MEF10H:117: “Parto del juego para que los niños descubran y los pongo en situación: descubrimiento, resolución de problemas”.

MEF13M:121: “Descubrimiento guiado (...). Dejando claro quién tiene la autoridad”.

MEF12M:122: “Trabajo los estilos creativos, gran grupo, búsqueda guiada, con música, materiales. Dependiendo de la técnica a enseñar utilizo el mando directo o la resolución de problemas”.

c. Evaluación

Finalmente, las tareas de evaluación llevadas a cabo por los maestros y maestras están vinculadas a dos momentos precisos: por un lado, la evaluación del alumnado y, por otro, la autoevaluación del profesorado.

• **Evaluación del alumnado**

La siguiente cuestión nos presenta la tipología de las evaluaciones que se están desarrollando en los centros educativos en EC. En líneas generales, y en primer lugar, sus actuaciones responden a criterios actitudi-

nales (asistencia y participación activa) y, en segundo lugar, a pruebas prácticas grupales principalmente, coincidiendo plenamente con los apartados previos que corresponden al análisis cuantitativo (tablas 4.53 y 4.54). Estos datos confirman la importancia del ámbito actitudinal en la evaluación de Primaria, en EF en general (Manzano *et al.*, 2003 y Sicilia *et al.*, 2006) y en EC en particular (Learreta, 2004b), aunque dicha evaluación no se refleja en criterios y pruebas concretas dotadas de rigor académico en dicho ámbito (Manzano *et al.*, 2003 y Velázquez y Hernández, 2005):

MEF3H:125: “Valoración de las producciones y reflexión del alumnado y el profesorado”.

MEF7H:127: “Alumno: cuaderno del alumno. Proceso: observación sistemática, reflexión, vídeo, cuaderno del alumno. Profesor: reflexión diaria, notas del alumno”.

MEF3H:129: “Valoración del profesor, valoración por parte de los compañeros y autoevaluación”.

MEF6M:130: “El trabajo diario en planillas diarias, la evaluación final en plantillas finales. Cuaderno. Autoevaluación con justificación”.

MEF8M:136: “No hago ninguna prueba, evaluación continua (participación, aportaciones, comportamiento, desinhibición)”.

MEF12M:132-133: “Evalúo de manera individual distintos ámbitos: físico, intelectual, salud, códigos artísticos. Evalúo grupalmente la exposición. Valoro la música, memoria motriz, interpretación, contenidos, sincronización. Y el dossier del alumno”.

- **Autoevaluación del profesorado**

En relación con esta última categoría, Salinas (2002: 115) nos dice que el “profesor es susceptible asimismo de evaluación en el desarrollo de su responsabilidad profesional en la medida en que es el único responsable de salvaguardar la finalidad de sus propias actuaciones, los propósitos de las cuales no son enajenables a otros”. Es decir, la autoevaluación responsabiliza al profesorado de su propia actuación docente y del resultado de esta. Las aportaciones hechas por el colectivo participante nos lleva a afirmar que no se le dedica ni el tiempo necesario ni se le concede la suficiente importancia, coincidiendo con los resultados del cuestionario (tablas 4.57 y 4.58):

MEF6M:141: “Innovo contenidos. Modifico el programa aunque no mucho”.

MEF4.11M:142: “Necesito más experiencias para cambiar el programa y las propuestas”.

MEF3.8.9.10HM:143: “Tengo dificultad con este contenido”.

MEF13M:145: “Valoro la opinión del alumnado”

MEF12M:146: “Desarrollo los contenidos de la EC y la afectividad con el alumnado lúdicamente”.

Delgado (2001) nos dice que hay una necesidad y un déficit de autoevaluación en la enseñanza de la EF.

En conclusión

El profesorado elabora el programa individualmente, basándose en su experiencia, apuntes de cursos y carrera y libros; utiliza todos los estilos de enseñanza en función de los contenidos, aunque destacan las técnicas de enseñanza por indagación; evalúa principalmente el ámbito actitudinal del alumnado seguido de las producciones grupales y, por último, no dedica apenas tiempo y reflexión suficiente a su autoevaluación.

2. Matriz DAFO. Diagnóstico sobre el programa de Expresión Corporal en Educación Física

Dentro del contexto de la EF en EP se hace necesario, para la mejora del programa educativo de la EC, contar con un profesional especialista en EF, unos recursos espaciales y materiales mínimos (fundamental espacio cubierto) y desarrollar un plan formativo estratégico de calidad. Para esto último, contaremos con una herramienta que nos ayudará a realizar un análisis interno y externo del entorno complejo educativo en el que se encuentra el personal docente.

El diagnóstico DAFO permite, además de saber las causas de los problemas, averiguar las posibilidades de mejora y ayuda para tomar con precisión las decisiones más importantes y, en consecuencia, optar por la mejor estrategia a seguir para la mejora del programa de EC en EF, proponiendo actuaciones innovadoras. Por otro lado, es una técnica cercana que facilita investigar con los protagonistas de la intervención docente, los maestros y maestras de EF, lo que es fun-

	DEBILIDADES	FORTALEZAS	
PRESENTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de formación en EC: Pocos recursos y habilidades (temiendo el ridículo), Falta de programación, Sesgo deportivo del profesorado, Inseguridad en la práctica de la EC e Influencia del estado de ánimo para impartir EC 2. Falta de tiempo para la formación, la programación y la preparación del material 3. Características personales: timidez, carácter controlador e inseguridad 4. Prejuicios y miedo al rechazo de la actividad por el alumnado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contribución al desarrollo holístico: Importante en la educación vivencial, emocional y en valores 2. Creación de ambientes óptimos de aprendizaje: propicia el disfrute, facilita la participación y atiende a la diversidad 3. Interés por la formación: Motivación del profesorado hacia la EC 4. Innovación y creatividad: Asume riesgos e Interdisciplinariedad 5. Características personales: curiosidad, Autosuperación personal, desinhibición, Implicación, extroversión, Transmisión de confianza y seguridad al alumnado 	INTERNO
	AMENAZAS	OPORTUNIDADES	
FUTURO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto social: Individualismo, agresividad, falta de habilidades sociales, cultura machista, falta de información y difusión 2. Características del alumnado: falta de concentración, timidez e indisciplina 3. Preferencia del alumnado y del profesorado por los deportes (Mente cerrada, Prejuicios de género, comodidad y rutina) 4. Falta de recursos y espacios cubiertos 5. Reducción del horario de EF, menos o ningún tiempo para la EC 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beneficio holístico: la EC como propuesta lúdica para la desinhibición... 2. Aprovechar el momento mediático y tecnológico de la EC (programas de tv, juegos en videoconsolas...) 3. Predisposición del alumnado (Implicación y satisfacción), interés del profesorado de EF y apoyo de la familia 4. Trabajo colaborativo con colegas: Redes formativas, Actividades expresivas intercentros 5. Programa: Interdisciplinar con otros contenidos, se puede impartir en cualquier momento de la programación, incorporar la asistencia a Actividades culturales y Exposición de los trabajos en el centro 	EXTERNO

Figura 5.4: Matriz DAFO del programa de EF en EC

damental y necesario si queremos una descripción del programa lo más precisa y cercana a la realidad.

La inclusión en el GD de la técnica DAFO se ha erigido sobre tres pilares: “el de la validez pragmática, el de la asunción de los participantes en los procesos sociales como sujetos con capacidad agencial en función del sentido que dan a la realidad social y la relevancia del lenguaje, de los discursos” (Callejo, 2001: 18).

En cuanto al material aportado por el colectivo en los GD, el equipo de investigación abordó la construcción de una única matriz DAFO, con el fin de que aunara, sistematizara y respetara los datos que el profesorado elaboró en los dos grupos. También, se organizaron las notas de todo lo acontecido en la reunión, para poder analizar el material que estamos compartiendo.

El diagnóstico del programa de EC lo hemos fundamentado en las características detectadas en el análisis y discusión de los datos organizados en torno a cuatro bloques: las Debilidades, las Fortalezas, las Amenazas y las Oportunidades que favorecen o perjudican el programa de EC, según el colectivo educativo invitado a la investigación (figura 5.4).

En línea con Luis-Pascual (2008a), preferentemente, nos interesa estudiar los fenómenos encuadrados en las debilidades al relacionarse directamente con los intereses, necesidades y problemas existentes relacionados con el programa de EC, ya que pueden ser atendidos por la intervención directa del profesorado o los responsables de la formación, frente a las amenazas, que la mayoría sobrepasan el ámbito de posibilidades de actuación. Asimismo, nos conviene averiguar las fortalezas, que hay que reconocer y mantener pero, a partir del estudio de las necesidades. Y por

último, es preciso transformar las oportunidades en proyectos de futuro.

2.1. Debilidades

Tras la discusión y reflexión, el profesorado expone como debilidades de la tarea docente de programar la EC las problemáticas que hacen referencia al contexto interno, las cuales hemos de tener en cuenta para las posteriores propuestas de mejora:

- **Falta de formación en EC.** El docente manifiesta tener una importante falta de formación en EC que dificulta la programación de la misma. Esta carencia de recursos y habilidades, en algunos casos, le produce cierto temor al ridículo. Esto coincide con los datos aportados por el cuestionario en la descripción de la muestra (capítulo 3), la mayoría son maestros y maestras generalistas (tabla 3.2), y con el análisis cuantitativo de la dimensión Formación de este capítulo, la mayoría no tuvo formación en EC o fue escasa (tablas 4.12 y 4.13).

Por otra parte, el colectivo de EF asume la falta de programación como un error, el cual es su responsabilidad. Es decir, se programa EF pero en demasiados casos no se incorpora, sistematiza o elabora suficientemente el apartado de EC.

Esto coincide con lo aportado por los cuestionarios (tabla 4.28): no dedican apenas tiempo a la EC en el programa y lo copian o utilizan el de años anteriores en la mayoría de los casos (tabla 4.43).

El profesorado hace referencia también al sesgo deportivo como dificultad ya que la programación de temas distintos a su ámbito de mayor experien-

cia y formación, el deporte, les crea inseguridad por desconocimiento. En el cuestionario, dimensión Formación, los datos apuntan a que la mayoría del profesorado no ha tenido experiencia ni formación en EC (tablas 4.8, 4.9, 4.10, 4.12 y 4.13). Además, coincide con las opiniones extraídas de los Aforismos Educativos:

“Doy poca EC, me cuesta, soy más deportivo”
(AE 4.1)

“Cada uno da lo que sabe y de lo que ha tenido vivencias, si no tienes vivencias luego no la das, aunque hagas cursos o estudies en la Facultad”
(AE54.1)

Por último, los y las participantes ven como debilidad la dependencia e influencia del estado de ánimo para impartir EC, atribución que ya se manifestó en la subcategoría actividades a desarrollar, perteneciente a la metacategoría Metodología de enseñanza. Esto denota, en primer lugar, la falta de formación e inseguridad, es agotador dar un contenido que no controlas, y además influye que la EC trabaja con las emociones (capítulo 1, punto 1), lo que requiere cierto dominio de las energías, como se manifiesta en la dimensión cuantitativa en la importancia que le dan a ciertas capacidades del profesorado como facilitadoras de la EC (tabla 4.47) y su actitud ante este contenido (tabla 4.48), así como en la dimensión cualitativa en la categoría Formación Permanente (carencias, dificultades, miedos, etc.).

- **Falta de tiempo.** El profesorado de EF considera que no hay tiempo para la formación, esto puede tener relación con la escasa participación en la Formación Permanente en EC expresada en los

datos del cuestionario (tablas 4.20 y 4.21). Entre las distintas causas se esgrime la burocratización de la enseñanza y la incompatibilidad de la gestión (responsabilidades al pertenecer al equipo directivo del centro) y la educación; y que dicha formación se desarrolla, en la mayoría de los casos, fuera del horario lectivo (Luis -Pascual, 2008a). Asimismo, valora que hay poco tiempo para la programación, aludiendo a las 25 horas de docencia semanales, y la preparación del material (músicas). En los Aforismos Educativos se reflejan estos pensamientos, así como la dedicación temporal a otros ámbitos de la actividad física (la competición):

“Tengo problemas para llevar a cabo la EC y EF en general por falta de tiempo, soy la directora” (AE1.1)

“No doy EC, soy jefe de estudios y estoy muy ocupado” (AE35.1)

“Estoy agobiada y gastada, estoy muy ocupada y no tengo tiempo. Todo cae sobre nuestras espaldas. Hay mucha burocracia” (AE38.1)

“Me gusta mucho pero me parece muy difícil la EC, la música para mí es un problema” (AE33.1)

“No tengo espacio cubierto y estoy a tope con la burocracia y la formación” (AE35.3)

“No tengo tiempo para formarme porque estoy dedicado a la competición deportiva” (AE54.1)

- **Características personales.** El profesorado percibe que para el desarrollo del programa de EC se requieren unas características personales determinadas. Dicho profesorado enumera como principales “hándicaps”: la timidez, el carácter controlador

y la inseguridad. Esto coincide con las respuestas aportadas por el profesorado en el cuestionario, dimensión Metodología de la enseñanza (tablas 4.47 y 4.48), así como en los GD, en las categorías de Formación Inicial y Formación Permanente. En ambos apartados (dimensión cuantitativa y cualitativa) se le asigna bastante importancia a ciertas características o capacidades personales del profesorado como las habilidades comunicativas y afectivas y la seguridad personal. También los Aforismos Educativos apoyan esta creencia:

“Me corta la EC y me siento ridículo, me da la risa al practicarla” (AE39.2)

“Me corta mucho la EC” (AE25.1)

“Tengo inseguridad y me siento ridícula en algunos momentos por mi poca vivencia y conocimientos” (AE9.2)

El carácter controlador está relacionado con otra debilidad manifestada por los participantes: la inseguridad (tabla 4.47 y 4.48). La EF tradicional durante mucho tiempo fue una apología del control y del orden, antecedentes militares, sus contenidos eran cerrados y su metodología el mando directo (capítulo 1, apartado 2). En EC, por el contrario, la creatividad es uno de los ejes fundamentales, las propuestas son abiertas y las metodologías flexibles, por tanto, la EC necesita muchos y variados recursos y estrategias docentes para educar en libertad. El carácter controlador aparece también ratificado en la categoría de análisis cualitativo Formación Permanente, relacionado con las dificultades, miedos y las carencias, refrendando los

datos del cuestionario (tablas 4.30, 4.47 y 4.48); así como se manifiesta en los Aforismos Educativos:

“Dedico la mayor parte del tiempo a que se callen y se queden quietos, me preocupan las normas” (AE22)

- **Prejuicios y miedo al rechazo de la actividad por el alumnado.** Los docentes comparten la existencia de una lucha constante con el alumnado (poca disciplina y apatía) que les produce un gran desgaste. Partiendo de lo expuesto, llevar a cabo una actividad “novedosa” (Contreras *et al.*, 2002; Bobo, Méndez y Consa 2003), sin tradición escolar (Coterón, 2007) para el alumnado y en parte para el profesorado, eleva los umbrales de estrés y miedo por la reacción de este, pero cabría preguntarnos ¿Quién rechaza las actividades de EC, el alumnado o el profesorado? Es fundamental para compartir la EC vivenciarla y creérsela, el rechazo del alumnado puede darse cuándo en el lenguaje no verbal del profesorado lee:

“Tengo miedo porque no sé si va a resultar lo que voy a proponer” (AE9.2)

“Estoy cansado y es difícil la EC, desde muy pronto se sienten ridículos y quieren todo el tiempo fútbol” (AE20.1)

La actitud del profesorado hacia la EC es fundamental. Blasco y Pérez (2007), en sus estudios acerca del Prácticum en EF, concluyen que la acogida y disposición del alumnado de Primaria hacia los contenidos de la EC es altamente satisfactoria. Estos mismos autores exponen que observaron dos matices en la implantación de la Unidades Didácticas de EC en los centros: los que tuvieron problemas, unos por falta de

espacio adecuado y otros por la dificultad añadida del desconocimiento del alumnado acerca de la EC, y el segundo grupo, los que no encontraron conflicto pues la EC estaba normalizada. El primer grupo transformó en un reto las dificultades y el desconocimiento de la EC en aliado, la novedad se transformó en motivación resolviendo el problema. Podríamos aventurarnos a decir, tras los datos, que la dificultad está en la falta de preparación y en la actitud del profesorado. Por otro lado, en el cuestionario se confirma dicha aseveración, el profesorado confiesa estar poco satisfecho con su práctica docente en EC (tabla 4.59) y opina que el alumnado está medianamente satisfecho con dicha práctica (tabla 4.60).

2.2. Fortalezas

Tras analizar el potencial de su contexto y situación a la hora de realizar y llevar a cabo el programa de EF, según la opinión del profesorado, los puntos fuertes con más presencia que se deben reforzar son:

- **Contribución al desarrollo corporal holístico.** Los maestros y maestras consensuan que los contenidos de la EC potencian el desarrollo integral del alumnado, fundamentado en el apartado teórico (capítulo 1, apartado 1). Es una oportunidad educativa que facilita multitud de competencias fundamentales en el alumnado de Primaria. Esto concuerda con los datos aportados por la categoría Elementos Fundamentales de la EC desarrollada en el análisis de contenido que contiene una subcategoría explícita Desarrollo Holístico, así como

en la información aportada por el cuestionario en la dimensión de Calidad docente (tabla 4.62).

- **Creación de ambientes óptimos y amables de aprendizaje.** Paradójicamente, por todo lo expuesto en las debilidades, el profesorado enfatiza que la EC propicia el disfrute, facilita la participación, la autonomía y atiende a la diversidad. Esto queda plenamente fundamentado en el apartado teórico (capítulo 1, apartado 1), así como se vislumbra en los resultados de la dimensión Programa de EF del cuestionario, en donde la EC destaca positivamente como herramienta didáctica para la interdisciplinariedad y transversalidad (tabla 4.38); asimismo, en el Factor 2 de las tablas 4.57 y 4.58 se observa que el ambiente y las relaciones en el aula son de gran importancia en EC para el profesorado, ambiente que se manifiesta en la autonomía del alumnado:

“En EC con los más pequeños hago dramática y con los demás ellos montan sus coreografías de Navidad y fin de curso” (AE27)

“La EC la he dado siempre en mayo con el buen tiempo, en grupos de cuatro, y según la música de moda el alumno monta una coreografía” (AE18)

- **Inquietud e interés por la formación.** La predisposición del profesorado a aprender es una fortaleza del buen maestro y maestra, la curiosidad estimula el aprendizaje continuo. La motivación hacia la EC es una ventaja que se debe reforzar con ofertas de formación de calidad que satisfagan y alienten esta actitud. Es por ello que debemos atender esta fortaleza ofreciendo una Formación Continua que motive y atienda al colectivo desde sus múltiples intereses, necesidades y posibilidades (Luis -Pas-

cual, 2008a). En los datos recabados del cuestionario, los y las docentes consideran que la primera y más importante propuesta para mejorar la calidad de la enseñanza en EC es la realización de cursos de Formación Continua (tabla 4.61).

“Hago poco de EC pero me gustaría saber más” (AE41)

“Estoy muy interesada por la asignatura, pero necesito más formación” (AE11.1)

“Estoy abierta a participar en cursos y proyectos de EC” (AE35.2)

“Estoy en un grupo de trabajo de EC que hacemos talleres y preparamos clases” (AE45.1)

Esta inquietud no se materializa en la participación y responsabilidad del profesorado en la Formación Permanente. Los datos del cuestionario (tablas 4.20 y 4.21) nos indican que la mayoría no realiza cursos de actualización en EC.

- **Innovación y creatividad.** El profesorado que asume riesgos y experimenta la interdisciplinariedad disfruta de la innovación y creatividad del programa de EC como una fortaleza. En la actualidad, la creatividad y la innovación han pasado a ser factores elementales en todos los ámbitos de la vida y características inherentes a cualquier proceso educativo de calidad. Esta actitud y competencia forma parte de los ejes elementales sobre los que se articula la dimensión expresiva del movimiento (capítulo 1, punto 1.1.3). La experimentalidad y la asunción de riesgos es lo que hace de la EC, a pesar de ir cumpliendo años, un contenido actual y novedoso; renovándose re-inventándose y construyéndose con-

tinuamente, es una tendencia educativa al alza que crea modas y se sirve educativamente de ellas.

- **La EC nace de un cruce de caminos entre la actividad física, el arte, las terapias corporales...** (Pelegrín, 1996 y Sierra, 2000), por tanto, esa variedad y riqueza de perspectivas le confiere la interdisciplinariedad de la que goza actualmente. Esta interdisciplinariedad alimenta la creatividad y se expresa en la innovación cotidiana. Pero aunque el profesorado ve como una fortaleza la capacidad de innovación de la EC encuentra dificultad a la hora de ponerla en práctica. Este conflicto se refleja en los datos arrojados por el cuestionario, en donde los estilos innovadores adolecen de representación (tabla 4.49). Las razones que se barajan para esta carencia son la imitación de la enseñanza tradicional del que no sabe o la reproducción de modelos deportivos que habitualmente han sido directivos (Manzano *et al.*, 2003).
- **Características personales.** Toda debilidad tiene su reverso, fortaleza. Por ello, el profesorado piensa que la desinhibición, la constancia, la implicación, la extroversión, la curiosidad, la autosuperación personal y la transmisión de confianza y seguridad ante el alumnado facilitan la puesta en práctica y sistematización de la EC, tal y como ya señalaron Montávez y Zea (2009). Los resultados del cuestionario en la dimensión Metodología de la Enseñanza, confirman que, según el profesorado, hay capacidades personales que facilitan la EC destacando: la seguridad per-

sonal y las habilidades comunicativas y afectivas (tablas 4.47 y 4.48).

2.3. A-menazas

Los referentes externos más citados que dificultan el programa según los participantes en el GD son los siguientes:

- **Contexto social.** En este sentido, mencionan como amenaza el Individualismo, la agresividad, la falta de habilidades sociales, la cultura machista y la falta de información y difusión de la EC en la sociedad actual.

La dimensión expresiva del movimiento está íntimamente relacionada con la educación emocional y en valores humanos (capítulo 1, apartado 1.1.1). Según el profesorado, hay un discurso contradictorio entre la realidad social, expuesta en el párrafo anterior, y la atmosfera vivencial en EC, pero esto mismo dota de mayor valor al trabajo y los objetivos de la misma, a los cuales el profesorado le otorga gran importancia (tabla 4.36), porque el individualismo se debilita con las creaciones colectivas, la agresividad con el afecto, la falta de habilidades sociales con la comunicación, la cultura machista con la sensibilidad y actividades coeducativas, etc. En el cuestionario se valora satisfactoriamente la EC como herramienta educativa para la transversalidad (tabla 4.38).

Para terminar, la falta de información y difusión de la EC como amenaza, en contraposición con el protagonismo mediático de otras actividades físicas como el deporte, favorece que en el programa

de EF estén más representadas estas actividades “famosas”, ya que esto facilita la aceptación de estas por el alumnado e influye en los gustos del profesorado, según la opinión de este colectivo. En los resultados del cuestionario se contempla la difusión y publicidad de la EC como una propuesta para la mejora de la calidad de la enseñanza en este ámbito (tabla 4.61).

- **Características del alumnado.** El colectivo educativo vive como una amenaza la falta de concentración y disciplina del alumnado, que se ha acrecentado en los últimos años. Hay cierta confusión y prejuicio a la hora de pensar que la concentración y disciplina se consiguen con propuestas de control, y no con alternativas divergentes que incrementen el interés y la motivación del alumnado. En los datos ofrecidos por el cuestionario (tabla 4.47) se observa que la actitud del alumnado hacia la EC se considera un elemento facilitador para la misma. En definitiva, piensan que con la actitud que perciben del alumnado es muy difícil llevar a cabo la EC, porque la clase se les ‘iría de las manos’ al ser una actividad basada en la libertad (Mateu, 1989; Stokoe, 1990 y Montávez, 2001a). Pero este alumnado tiene derecho a este contenido, y posiblemente el alumnado más conflictivo lo necesite más:

“En EC hay que tener cuidado con tocarles y que se toquen, son niños muy violentos”(AE8)

“El año pasado realicé danza con mucho miedo y me dio muy buen resultado, los grabé en vídeo y se lo puse luego con gran éxito” (AE8)

Por otro lado, el profesorado encuentra la timidez en el alumnado como una complicación que afec-

ta a la programación de la EC. Esta dificultad se contrarresta con vivencias y experiencias en EC a través de propuestas adecuadas del profesorado, aceptando y transformando la timidez en distintos roles, expresiones... al igual que hacen gran parte de los actores y actrices. En los Aforismos Educativos hemos encontrado que hay numerosas frases que denotan la timidez en el profesorado, y no en el alumnado:

“Haces un curso de 20 horas pero luego con los chavales te sientes ridículo” (AE2)

“No me siento seguro y tampoco es que me guste mucho, y además me siento ridículo y no tengo experiencia ni conocimientos” (AE54.1)

En la tabla 4.60, el colectivo expresa que el alumnado está satisfecho con las clases de EC y en discusiones anteriores (subcategoría prejuicios) ya vimos que el alumnado no es el problema para llevar a cabo la EC (Blasco y Pérez, 2007).

- **Preferencia del alumnado y del profesorado por los deportes.** Los y las docentes ven como una amenaza las preferencias del profesorado, los prejuicios, la comodidad, etc., que llevan a la invisibilidad de la EC en la escuela. Esta amenaza es, en primer lugar, un prejuicio que se alimenta de un círculo vicioso: falta de experiencia de EC en Primaria y Secundaria (tablas 4.8, 4.9, 4.10 y 4.11), ninguna o poca formación en la Universidad (tablas 4.12 y 4.13), preferencia por impartir el contenido del que se tiene experiencia, conocimiento y seguridad como pueden ser los juegos y deportes (tabla 4.28), escasa o nula Formación Permanente (tablas 4.20 y 4.21)... formando parte de un círcu-

lo vicioso del que es complicado salir. Esta inercia solo se podrá romper con una buena y completa formación que abarque todos los ámbitos.

Además, como ya hemos comentado, en la sociedad y en los medios de comunicación se publicita y ensalzan otros contenidos. En el cuestionario, dimensión programa de EF, los datos demuestran que se le concede gran importancia y dedicación a las habilidades y destrezas y a los juegos y deportes en detrimento de la EC (tabla 4.28), la cual se considera muy difícil (tabla 4.28).

“La gente que llega de la facultad muy pocos tocan la EC porque se sienten inseguros. Solo tienen la experiencia de la Universidad, sus vivencias y motivaciones son el fútbol” (AE20.1)

“Doy casi todo deporte porque es en lo que me siento seguro...” (AE29)

Según el mismo profesorado, esta preferencia es debida a la mente cerrada de algunos profesionales de la EF hacia contenidos que no controlan o conocen (Villada, 2001 y Puig, 2002) y a los prejuicios de género ante la EC, ya que lo ven más femenino (Ruano, 2004). Es importante tener en cuenta que los resultados del cuestionario ofrecen una mayoría de hombres (80'8 %) entre los profesionales de EF en Primaria en Córdoba (tabla 3.4), que constata la masculinización de la EF mostrada en el estudio de Manzano *et al.* (2003) en Andalucía (73% de los que contestan), existente a lo largo de la historia de la EF (capítulo 1, apartado 1.2).

La opinión de que la EC es una actividad física más femenina se observa en los resultados deri-

vados de la categoría perspectiva de género en el análisis de contenido de los GD. También en la Dimensión Formación del cuestionario se asume cierta discriminación (tabla 4.9), que se constata en el capítulo 1, punto 2, así como en los Aforismos Educativos:

“Nada de EC, doy deporte” (AE52)

“Al final del curso hago algo expresivo y el alumnado lo toma a bien, sobre todo las chicas” (AE40.1)

Cabe destacar que la mayoría del profesorado que da EC expresa:

“La EC les encanta sobre todo el baile...” (AE22)

“Hago danza con mis alumnos para aprender de ellos” (AE41)

“Me lo pasé genial en la carrera en EC, pero me cuesta ponerlo en práctica porque hubo muy poco tiempo de clase en EC” (AE31.2)

“Me gusta mucho la EC pero no estudié EF y necesito ayuda” (AE32)

También influye en la preferencia deportiva la comodidad y rutina de parte del profesorado, que tiene un programa cerrado que le facilita el trabajo y no requiere tiempo ni esfuerzo al repetirlo año tras año, como muestran los datos del cuestionario (tabla 4.57) en la dimensión Metodología de enseñanza (autoevaluación), así como los Aforismos Educativos:

“Doy poca EC lo tengo muy cuadrado todo y estoy muy cómodo” (AE29)

“No me gusta la EC, hago juegos didácticos pero siempre los mismos para que se los aprendan” (AE44.1)

- **Falta de recursos y espacios adecuados.** La falta de espacios cubiertos perjudica directamente a la EC, hasta el punto de no impartirla, concordando con los informes de Manzano *et al.* (2003). El profesorado expone como una de las propuestas fundamentales para mejorar la enseñanza de la EC en la escuela dotar de estos espacios cubiertos a los centros de Educación Primaria, coincidiendo con los datos recogidos en la tabla 4.61, y en expresiones como:

“Es difícil la EC sin tener espacio cubierto” (AE7.1)

“No tengo espacio cubierto y no doy nada de EC” (AE49)

“Veo importante la EC pero el principal problema es el espacio” (AE23.1)

“No tengo espacio cubierto y tengo pocos recursos de EC” (AE37)

“Tengo espacio cubierto pero sin reformar, he solicitado reiteradamente a la Delegación la reforma del espacio cubierto para beneficio del centro y del barrio” (AE27)

En este sentido es importante dejar constancia de la contradicción que se aprecia en la normativa educativa vigente, y en las directrices que emanan de las administraciones educativas estatales y autonómicas, cuando hacen referencia a la inserción de la EF y el deporte “en la programación general de la enseñanza y su impartición como materia obligatoria en los niveles previos al universitario, para lo cual los centros do-

centes deberán disponer de instalaciones deportivas adecuadas” (LOGSE, 1990). Como contraste a dichas aseveraciones legales nos encontramos la realidad de Córdoba capital, en la que se constata un elevado número de colegios de Primaria que no poseen ninguna instalación cubierta, así como un déficit en la mayoría de los materiales didácticos disponibles, como se desveló en el análisis cuantitativo (tablas 4.45 y 4.46).

La LOE (2006: 17.200)³ expone que “las Administraciones educativas, deportivas y municipales, colaborarán para el establecimiento de procedimientos que permitan el doble uso de las instalaciones deportivas pertenecientes a los centros docentes o a los municipios”. Pero solo es una invitación, no hay ningún acuerdo que facilite y respalde dicha opción.

- **Reducción del horario de EF.** Los y las participantes piensan que la reducción del horario de EF es un peligro para la EC ya que ahora se le dedicará menos tiempo e, incluso, ninguno. Volvemos a encontrarnos una contradicción en las leyes. Por un lado, la Ley del Deporte (1990) expone en su preámbulo que la Educación Física forma parte de la educación integral de la persona y que, por tanto, es parte sustancial del sistema educativo y será tutelada y fomentada por los poderes públicos del Estado. En cambio, con la entrada en vigor de la Orden del MEC 2211/2007, se ha producido un nuevo paso atrás, como queda de manifiesto en el hecho de que hayan reducido las horas de EF en cada uno de los ciclos de Primaria.

“Mi problema es que no hay espacio cubierto y hay pocas horas de EF, además comparto EF con tutorías” (AE9.2)

2.4. Oportunidades

El profesorado de EF tiene la posibilidad de mejorar su programación de EC estando atento y abierto a las distintas posibilidades que ofrece el contexto y el propio contenido como:

- **Beneficio holístico.** El profesorado concibe la EC como un contenido fundamental en la formación y el desarrollo integral del alumnado, ofreciendo una oportunidad educativa. Esta opinión está avalada por el espíritu de la EC en EF en EP en la LOGSE (1990) y reforzado en la LOE (2006); documentado en la fundamentación teórica del estudio (Capítulo 1, apartado 3.2 y 3.3); apoyado por los datos de las dimensiones del cuestionario Calidad Docente (tabla 4.62) y Programa de EF (tabla 4.36 y 4.38); y consistente con la información expresada en la Metacategoría Definición de EC en el análisis de contenido de los GD.

Las actividades y la metodología lúdica de la EC favorecen la desinhibición. Es interesante que el colectivo que afirma que la timidez es una debilidad y una amenaza para la programación y realización de la EC, también piense que esta es una oportunidad para superar dicha situación de bloqueo. Es decir, la EC favorece la desinhibición y dota de recursos para controlar o superar el miedo escénico que produce la timidez. En esta línea se expresan los objetivos de la EC, a los que el profesorado dota de gran importancia (tabla 4.36), así como Sierra (2000) y Larraz (2008).

- **Aprovechar el momento mediático y tecnológico.** El profesorado percibe que los programas de televisión relacionados con actividades expresivas

son una oportunidad para enriquecer el programa de EC. “Fama” y “Mira quien baila” han difundido el baile y la danza entre el público de diversas edades y géneros. Igualmente, Internet contiene gran información acerca de actividades de EC a través de “You Tube”. Estos modelos ayudan a normalizar las actividades expresivas en ambos sexos y en todas las edades.

Las actividades comentadas anteriormente son más físicas que expresivas, más de imitación que creativas y la competición sobrevuela la mayoría de ellas, pero a pesar de no responder a los contenidos fundamentales ni al espíritu de la EC, educativa o fundamental, tienen elementos comunes con sus actividades (música, ritmo, coreografía...). Por tanto, son recursos que hemos de aprovechar educativamente para invitar y motivar hacia la EC.

- **Predisposición del alumnado, profesorado y familia.** El alumnado, según el grupo docente, es una oportunidad, ya que cuando vivencia la EC, sobre todo en las creaciones colectivas, se implica sobremedida y en sus reflexiones y caras expresa una gran satisfacción por todo lo realizado. Para la mayoría del alumnado, las propuestas de EC son un reto debido a su escasa experiencia expresiva. En la dimensión Calidad docente del cuestionario, según el profesorado, el alumnado estaba satisfecho con el trabajo en EC (tabla 4.60). Por otro lado, en los resultados del cuestionario (tablas 4.47 y 4.48), la actitud del profesorado y del alumnado hacia la EC es importante a la hora de llevar a cabo o no la EC y el cómo se implementa la misma; en cambio, la actitud de la familia no lo es tanto. Los

Aforismos Educativos nos muestran algunas de estas actitudes:

“Yo trabajo bastante, puse un vídeo y ellos solos lo montaron” (AE5a)

“Doy EC en feria (sevillanas) y el que no quiere no tiene fútbol” (AE20b)

Hay que reforzar al profesorado de EF que ofrece interés hacia la EC difundiendo los cursos que proliferan en la educación formal, no formal e informal, potenciando y afinando, en intereses y formatos, los cursos programados por el CEP e incrementando el número de grupos de trabajo en torno a dicho contenido. Esto es manifestado por los docentes en la dimensión calidad Docente del cuestionario (tabla 4.61) y las opiniones de los Aforismos Educativos:

“Me encantaría dar más pero no me siento preparada” (AE40a)

Asimismo, este grupo de docentes expone que en la escuela cada vez se le da mayor importancia a la colaboración de la familia, por ello, el apoyo de esta es fundamental en EC para la valoración, difusión y mejora de la misma. En especial, la participación del alumnado en la fiesta de fin de curso es una oportunidad para educar creativamente, ya que la mayoría del profesorado programa EC en el 3º trimestre coincidiendo con la misma (tabla 4.39).

- **Trabajo colaborativo con colegas.** Las redes formativas y las actividades expresivas intercentros son vistas por el profesorado como oportunidades para mejorar la calidad de los programas en EC. En la actualidad, las redes virtuales de comunicación son una gran oportunidad para facilitar el intercam-

bio de ideas, actividades, videos, músicas... que son de gran ayuda en el ámbito educativo. Hemos de animar y potenciar esta posibilidad de aprendizaje colectiva, en donde todo el mundo comparte con las demás personas y aprende de ellas.

El contacto real con los compañeros y compañeras de profesión también lo consideran importante. Los encuentros intercentros de EC, desde la perspectiva de exhibición y no competición, potencian y revitalizan las ideas para futuras actuaciones educativas, sin olvidar la satisfacción personal de los y las participantes en los encuentros.

- **Programa.** Entienden el programa de EC en sí mismo como un recurso excelente para la interdisciplinariedad, coincidiendo plenamente con los resultados del cuestionario (tabla 4.38), lo que facilita la colaboración y el trabajo en equipo con el colectivo de profesores y profesoras del centro, enriqueciendo y renovando las actividades a organizar en EC, potenciando la motivación tanto del profesorado como del alumnado y estimulando un proceso continuo de creación e innovación.

Manifiestan que las actividades de EC son variadas y sus contenidos se pueden impartir en cualquier momento de la programación anual, así como intradisciplinar, por tanto, es un recurso que proporciona numerosas ventajas pedagógicas.

Otra oportunidad citada por el colectivo docente para la creación de un programa de calidad es incorporar la asistencia a actividades culturales relacionadas con el arte del movimiento (danza, circo, teatro...) que estimulen la creatividad y las ideas. En los resultados del cuestionario (tabla 4.42) las

recomendaciones al alumnado para mejorar su formación en EC no son abundantes, comentar que la más utilizada coincide con “ver actividades culturales corporales”.

Por último, consideran relevante valerse de la exhibición de los trabajos del alumnado en el centro (coreografías, video clip, dramatizaciones...). Estas exposiciones, en un primer momento, motivan al grupo a realizar un trabajo de calidad a través del reto de exponerse y, además dan a conocer la EC y las potencialidades de nuestro alumnado al resto de los compañeros y compañeras así como a los y las demás docentes (Montávez y Ortiz, 2008; Pérez-Roux, 2008 a y b y Ortiz, 2008). El alumnado siente una gran satisfacción con la creación, el aprendizaje y la exposición del proyecto común (Larraz, 2008).

En conclusión

El programa de EC en EF para el profesorado es un problema debido a su falta de formación en la materia y la escasez de tiempo para dedicarse a dicha formación. La falta de recursos y espacios cubiertos y la disminución del horario de EF son las dos grandes amenazas que sobrevuelan la EC. Por otro lado, el programa de EC está muy valorado por su contribución al desarrollo holístico del alumnado, la creación de ambientes óptimos de aprendizaje y su carácter innovador y creativo. Hemos de aprovechar las “nuevas” tecnologías y los medios de comunicación desde una perspectiva educativa, la actitud de disponibilidad del alumnado ante lo novedoso; y afianzar y ampliar el trabajo colaborativo con los colegas (redes de aprendizaje, intercentros expresivos...), y sacarle partido al programa interdisciplinar e intradisciplinariamente. Todo ello sin olvidar potenciar las habilidades sociales y personales del profesorado y alumnado a través de estrategias expresivas de gestión emocional

3. Bola de Nieve. Resultados de la dimensión *Calidad docente*

Esta técnica permite adentrarse en el ámbito particular de la relación calidad y EC desde la percepción del profesorado en aspectos que es difícil valorar de ma-

nera cuantitativa. Exponemos, como recordatorio, las fases del proceso Bola de Nieve (Figura 5.5):

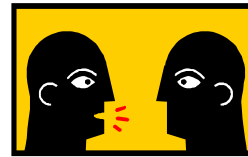
PRIMERA FASE

- Trabajo individual
- Reflexión personal
- Elaboración de 1 listado escrito (3 ideas máximo)



SEGUNDA FASE

- Trabajo por parejas
- Discusión y acuerdo
- Aunar en 1 lista (3 ideas máximo)



TERCERA FASE

- Trabajo grupos de 4
- Discusión y acuerdo
- Lista común (3 ideas máximo)



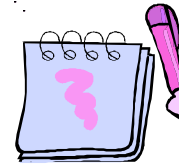
CUARTA FASE

- Trabajo grupos de 8
- Discusión y acuerdo
- Lista consensuada (3 ideas máximo)



QUINTA FASE

- Portavoces elaboran lista
- Lectura y debate



SEXTA FASE

- Lista única consensuada

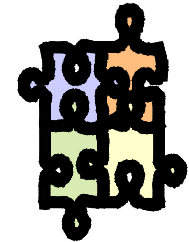


Figura 5.5: Proceso Bola de Nieve

A continuación, presentamos la lista definitiva aportada por los 13 maestros y maestras de EF participantes. Esta se obtiene de la confrontación de la lista única consensuada de cada uno de los dos GD por el equipo investigador, el cual tomó la decisión de respetar las cuatro propuestas resultantes por la relevancia de las mismas. El colectivo de maestras y maestros,

además de las propuestas de mejora y los responsables de estas, manifestó líneas de actuación explícitas las cuales fueron reelaboradas y sistematizadas por el equipo investigador, quedando del siguiente modo (ver figura 5.6). Se observa que las cuatro propuestas de mejora sintetizan con gran acierto todo lo expuesto con anterioridad.

En conclusión

La técnica Bola de Nieve ha desvelado la percepción que tiene el profesorado acerca de la calidad docente de la EC a partir de su experiencia cotidiana y tras las reflexiones compartidas y debatidas, han priorizado las propuestas de mejora más necesarias y urgentes. El primer eje gira en torno a la necesidad de Formación Inicial y Permanente; el segundo eje se centra en la urgencia de instalaciones cubiertas en los centros educativos; el tercer eje subraya la necesidad de sistematización de la EC ya que la identifican como caótica y tienen miedo a la incertidumbre que provoca la puesta en marcha de procesos creativos. Por último, señalan el beneficio de la difusión de la EC para la mejora de su enseñanza. Todos estos ejes están acompañados de la sistematización de las distintas líneas de actuación, exponiendo los responsables o agentes facilitadores de cada una de las estrategias de mejora.

DIMENSIÓN CALIDAD DOCENTE	
PROPUESTAS DE MEJORA	Responsables y Líneas de Actuación
1. Formación Continua y Formación Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado: impartir EC en EP y asistir a cursos de FP en EC. • CEP: programar cursos de EC • Universidad: ampliar la FI en EC (más créditos y asignaturas relacionadas con la EC) y disminuir el ratio en las prácticas • Administración: facilitar la formación del profesorado en horas lectivas. • Profesorado de EC: contactar con la realidad y proponer prácticas docentes de EC en los centros.
2. Recursos e Instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Administración Educativa: dotar de espacios cubiertos los centros de Primaria.
3. Sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • Expertos y expertas en EC: realizar materiales didácticos y libros aplicados para facilitar al profesorado su puesta en práctica. • Profesorado: elaborar el programa de EC y revisarlo anualmente. (unirse en comunidades de aprendizaje para superar la dificultad de sistematizar y programar)
4. Publicidad	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado: dar a conocer las actividades expresivas que lleva a cabo y organizar encuentros intercentros • Equipo Directivo: apoyar la EC públicamente • Universidad: invitar a los centros para ver o participar en las actividades de EC de la UCO y publicitarlas. • Alumnado: compartir las actividades expresivas y darlas a conocer a los familiares y amigos.

Figura 5.6: Lista definitiva Bola de Nieve



Bloque IV

Conclusiones y Propuestas

“Uno sabe qué obstáculo representan para el conocimiento científico tanto el exceso de proximidad como el exceso de distancia, y la dificultad de instaurar esa relación de proximidad rota y restaurada que, al precio de un largo trabajo sobre el objeto pero también sobre el sujeto de la investigación, permite integrar todo aquello que no se puede saber a menos que uno lo sea y todo aquello que no se puede o no se quiere saber porque uno lo es”
(Bourdieu, 1984 en 2008: 11)

En este bloque expondremos en un primer momento, una vez mostrados con anterioridad los resultados y efectuadas las discusiones e interpretaciones oportunas (bloque III), las conclusiones extraídas de la investigación llevada a cabo, creando un mapa descriptivo de la realidad docente de la EC o AFAE en EF en EP a través de sus protagonistas, el profesorado. En la segunda parte, a partir de estas conclusiones, se establecerán diferentes propuestas de actuación particulares, colectivas e institucionales con la intención de mejorar y transformar positivamente los distintos escenarios educativos, habitados por el colectivo participante en el estudio, e invitar a un proceso continuo de formación reflexivo-crítico-colaborativo a todos los actores y actrices de la función educativa.



Capítulo 6

Conclusiones sólidas para propuestas líquidas

“La escuela no puede restablecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores. Pero sí puede hacer dialogar los diversos mundos que habitan los niños y adolescentes. Devolverle inteligibilidad a la acción, ayudar a configurar las organizaciones de sentido personal, elaborar narrativas potentes que nos permitan transitar entre mundos sumando riquezas y comprensión, (...). Encuentros y desencuentros entre las culturas que enseñamos, sabemos y vivimos” (Poincaré, 2008. 33)

En el acto de educar, constelación de saberes prácticos-técnicos-artísticos-afectivos, hemos de considerar como protagonistas al elenco formado por el alumnado, el profesorado y el proceso mismo de la acción educativa. En esta investigación se ha puesto la mirada en el profesorado, como elemento fundamental para la descripción de la realidad docente de la EC en EF en EP. Aunque el alumnado es el eje sobre el que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado es la pieza clave sobre la que incidir para mejorar la calidad docente y la persona con la que contar para realizar cualquier proyecto, programa o innovación esencial en los distintos escenarios educativos de actuación.

1. Conclusiones. El final es el principio

“Exponer a los demás lo que se encuentra obliga a ordenarlo, clasificarlo y analizarlo con rigor. Otros podrán participar, a través de esa exposición, de los tesoros encontrados. La contemplación de esas realidades transmite ideas, sentimientos e impulsos de imitación. Compartir las emociones del hallazgo, sentirse estimulados por los descubrimientos ajenos, ver expuestas las indiscutibles riquezas que se encierran en la vida de las escuelas, es un modo de recompensar los esfuerzos y de avivar el compromiso con las personas y con la acción educativa que consiste en ayudarlas a ser más felices” (Santos, 2007: 152).

En este apartado vamos a exponer las conclusiones derivadas de las distintas dimensiones del estudio, relacionadas con la enseñanza de la EC en EF en la realidad docente, y que dan respuesta a los objetivos que nos marcamos al iniciar el mismo, expuestos en el capítulo 3 (pp 7 y 8). Para clarificar la exposición hemos agrupado los resultados más consistentes en un elenco de cuatro intérpretes: (1) el perfil de los protagonistas de la investigación, (2) la Formación Inicial y Continua en EC, (3) la metodología en las Actividades Físicas Artísticas Expresivas y la calidad docente. Y por último, vamos a caracterizar las tipologías existentes del profesorado, en torno a la EC, derivadas de nuestra investigación.

1.1. Protagonistas de la investigación. Esbozo docente.

A partir de las respuestas del colectivo participante, se han reunido determinadas características, en torno a sus datos personales, su concepción de la EC y su experiencia docente, que nos aportan perspectivas para dilucidar el perfil del maestro o maestra de EF responsable de la EC en la escuela.

1.1.1 Rasgos. ¿Quiénes son?

En primer lugar, queremos recordar y resaltar que han participado generosamente en la investigación el 91'25% del total del profesorado de EF, colaborando profesionales de todos los centros educativos. Pasamos a exponer las conclusiones en función del perfil de dichos protagonistas:

1^a. **Maestros y maestras generalistas.** Una de las características esenciales de este colectivo es que la mayoría son maestros y maestras generalistas, solo un tercio son especialistas en EF.

2^a. **Colectivo heterogéneo.** Los rasgos predominantes que identifican este grupo en función del año de nacimiento es la heterogeneidad. Comprendiendo edades entre los 24 y 59 años. Tras el análisis de las respuestas emergen tres conclusiones de interés:

- a. La década de los 51 a los 60 años (36,1%) es la más numerosa, lo que puede ser debido a la dificultad y exigencia a la hora de obtener una plaza en Córdoba capital.
- b. No hay ningún maestro ni maestra de EF con 60 o más años en la escuela, dada la dureza de las

condiciones en que se imparte la EF, sirviendo de ejemplo que la mayoría de los colegios públicos en Córdoba no tienen sala cubierta

- c. Casi un 50% del profesorado oscila entre los 30 y 50 años, confirmando los datos que la plantilla es relativamente joven, por tanto, sería interesante un proyecto de FC que atienda esta realidad, ya que tienen muchos años por delante para disfrutar de la docencia.

3ª. **EF = mayoría masculina.** Por último, en el contexto de la EC cobra relevancia que la gran mayoría de los docentes sean hombres (80,8%). Se puede afirmar que existe una concepción masculina que perdura en determinadas estructuras educativas de la EF y se manifiesta en el porcentaje dedicado a los contenidos de EC en la FI de las distintas facultades, así como en la escasa dedicación a este contenido en la escuela. Los varones la sienten propia del ámbito femenino y expresan más rechazo hacia esta materia.

1.1.2. Expresión Corporal ¿Qué concepto tienen de ella?

Según el discurso de las personas participantes, en la encuesta y el GD, podemos concluir cuatro ideas fundamentales en torno a la definición de la EC:

1ª. Los elementos que definen la EC son fundamentalmente la **“Expresión y comunicación corporal de las emociones, sensaciones, sentimientos e ideas”**.

2ª. Existe confusión entre las dimensiones claves que definen la EC, los contenidos y las actividades expresivas a contemplar en esta.

3ª. El profesorado coincide con algunas dimensiones fundamentales de la EC elaborados por las y los ex-

pertos como la creatividad, la comunicación y la expresividad, aunque se observa la ausencia o escasa valoración de la dimensión estética o artística.

4ª. Por último, contemplan como implícito de la EC en EF el desarrollo de los valores humanos a través de la educación holística y el espíritu lúdico.

A partir de los elementos consensuados del profesorado, sin llegar a una definición cerrada, podemos concluir que la EC en EF es un contenido que trabaja lúdica y creativamente el movimiento de forma holística, favoreciendo la expresión de los sentimientos, emociones, sensaciones e ideas a través de la comunicación corporal potenciando los valores humanos.

1.1.3. Experiencia docente ¿En Expresión Corporal?

Partiendo de los datos extraídos y discutidos en esta investigación podemos afirmar que:

1º. El profesorado entrevistado tiene una dilatada trayectoria de experiencia docente, pero en la mayoría de los casos ninguna específica en EC. Esto es debido a que este contenido es relativamente nuevo, arrastra cierta marginalidad, tiene poca tradición en la EF y posee una carga docente insuficiente en los programas de FI.

2º. A menos años de antigüedad del profesorado en los centros mayor dedicación a la EC. Este grupo docente es especialista en EF y, aunque insuficiente, ha recibido formación en EC en la carrera.

3º. Gran parte del colectivo comparte EF con otra asignatura, no asumiendo la docencia de la EF en exclusividad, lo que perjudica a su dedicación, a la atención a la FC y a su especialización en este ámbito. Esto es

coherente con el porcentaje de maestros y maestras generalistas. Además, a partir de los 50 años, y debido a la dureza de las condiciones en que se imparte la EF, este solicita compartir o cambiarse de asignatura, permaneciendo solo los más vocacionales y/o mejor formados.

4°. Sorprende la sinceridad del profesorado cuando, gran parte del mismo, responde que no realiza nunca actividades de EC con su alumnado como actividad docente. Actuando en este sentido el profesorado está incumpliendo el desarrollo del currículum obligatorio establecido para la etapa de EP, al ignorar parte de los contenidos de la EF. Como consecuencia, se produce un vacío formativo que pudiera estar afectando negativamente a la adquisición de las competencias básicas instituidas para esta etapa educativa. Según este colectivo, son conscientes de esta situación, pero su falta de experiencias y formación les limita, y en algunos casos dificulta seriamente, su implementación.

1.2. De la Formación Inicial a la Permanente: Continuum

Las preferencias actuales que se plantean en la formación de la EC en EF en EP generan unas expectativas en torno al rol docente que difícilmente son asumidas por el profesorado en activo ya que las exigencias con las que fueron seleccionados en su momento, en la mayoría de los casos, no contemplaban el dominio práctico y didáctico de esta materia.

A partir del discurso de los docentes en el ámbito formativo se han elaborado tres líneas de conclusiones, que han girado en torno a las experiencias previas, la FI y la FC en EC.

1.2.1. Experiencias previas en Expresión Corporal. La preparación

A partir de las afirmaciones de las maestras y maestros en relación a la falta de experiencia personal en EC, en los niveles anteriores a la Universidad, podemos concluir que:

1°. Difícilmente se puede compartir un contenido sin haberlo vivido. En el caso de la EC conlleva mayor conflicto por las características de sus dimensiones (expresividad, creatividad, comunicación y estética), muy cercanas al desarrollo personal, a la gestión emocional, a las habilidades sociales y a la sensibilidad artística.

2°. La falta de experiencia personal pre-universitaria en EC dificulta su implementación en el contexto educativo, ya que el conocimiento práctico se construye sobre las propias experiencias, iniciándose el aprendizaje, o no, de la EC antes de llegar a la Universidad.

3°. Estas circunstancias producen conflictos de inseguridad por desconocimiento del contenido y avocan a infravalorar un contenido tradicionalmente ausente de los escenarios educativos, asumiendo como normal su eliminación del currículum o su presencia casi anecdótica.

1.2.2. Formación Inicial. El mapa

Podemos afirmar, en función de los datos obtenidos en la investigación relacionados con la FI, que:

1. La mayoría no tuvo ningún tipo de formación relacionada con la EC en la Universidad, ocasionándole notables dificultades para responder a la función edu-

cadora en el ámbito expresivo. Solo una minoría del profesorado cursó “Expresión Corporal y su Didáctica” en la Universidad, ya que finalizó sus estudios una vez implantada la especialidad de EF, pero no tuvo opción a otra asignatura relacionada con las AFAE, careciendo de una formación sólida.

2. Las distintas Universidades apenas organizaban actividades de EC extracurriculares, salvo ocasionalmente algún espectáculo de artes escénicas. Esto plantea una dicotomía, por un lado, los modelos virtuosos sin reflexión educativa y sin talleres prácticos vivenciales se ven lejanos e inalcanzables, y por otro, desde una valoración positiva se produce un acercamiento al arte del movimiento que facilita el trabajo de la sensibilidad y la estética, dotando de importancia educativa el rol de espectador, aunque habría que ampliarlo a creador y a participante.

1.2.3. Formación Continua. El viaje

A partir de los datos recabados en la investigación, podemos concluir que:

1°. Los profesionales participantes no se han implicado en la FC en EC, salvo excepciones.

2°. Las actividades más realizadas en EC en EP son “Las actividades Expresivas” y la “Danza”.

3°. La minoría que ha efectuado cursos formativos en EC lo ha hecho mayoritariamente a través de instituciones públicas, siendo el CEP el organismo de referencia. Esto puede ser debido, principalmente, a la gratuidad de los cursos y a los puntos que obtienen para la promoción interna y el concurso de traslados.

4°. Es interesante informar que tanto el CEP como la UCO han programado anualmente un mínimo de un curso al año de EC, o de alguno de sus contenidos o actividades, en la última década¹. Podemos ratificar por tanto, basándonos en las respuestas del profesorado, que existe una escasa inquietud e interés profesional hacia el campo específico de la EC.

5°. La Experiencia como espectador o espectadora de danza, teatro o circo es facilitadora de la EC, según el profesorado. Este mismo colectivo apenas acude a estos eventos artísticos. Además, los y las docentes tampoco participan normalmente en actividades de EC como alternativa en su tiempo de ocio, encontrando una minoría que opta por actividades de danza, coincidiendo con el género femenino.

1.3. Metodología. La magia de las palabras y las acciones

La revisión de las opiniones recopiladas y el análisis de las distintas voces recogidas, en torno al quehacer metodológico, derivan en la constatación de la importancia de la planificación, la intervención didáctica y la evaluación para dibujar con precisión el mapa representativo de la EC en EP en Córdoba capital.

1.3.1. Planificación. Cartografía cotidiana

A través de las respuestas del profesorado de EP y gracias a la evidencia de los datos, en relación a los aspectos que inciden directamente en la planificación, o no, de la EC en la escuela, podemos ratificar que:

1°. Resulta determinante la actitud del profesorado para afrontar el desarrollo o no de las AFAE en la es-

(1) Memoria de cursos del CEP de Córdoba y Memoria docente del Dpto. de Educación Artística y Corporal.

cuela. Concluyéndose que la EC es respetada pero les crea conflicto por desconocimiento, prejuicios de género, temor a las metodologías abiertas, preferencia por los deportes e inseguridad. Estas actitudes provocan la ausencia de la EC en la realidad docente, convirtiéndose en un contenido invisible en el programa.

2. El profesorado dedica poco tiempo a la planificación, a la actualización del programa y a la preparación de las clases de EC. Este elabora el programa de EC de forma individual y mayoritariamente lo copia o utiliza el de otros años. Por otro lado, los recursos elementales para crear la programación y las sesiones de EC son principalmente los libros.

Según este colectivo, la reducción del horario de EF y la burocratización de la enseñanza repercute negativamente en la implementación de la EC. Los datos apuntan a que los docentes actúan rutinariamente y con cierta actitud conformista, igualmente se confirma la falta de una cultura colaborativa.

3°. La mayoría del profesorado emplea su tiempo de trabajo en los contenidos de Juegos y Deportes seguido de las Habilidades Motrices, dedicando poco tiempo, e incluso ninguno, a las AFAE. Quienes realizan EC eligen como contenido “Formas y posibilidades del movimiento” y entre las actividades optan por las “actividades expresivas”, la “danza” y la “dramática”. Esto confirma el desarrollo de prácticas conservadoras y el modelo educativo históricamente deportivo.

4°. Las propuestas de trabajo en EC para el alumnado de EP son eminentemente prácticas y apenas recomiendan actividades a su alumnado para mejorar su formación en esta disciplina. Tras los datos obtenidos

se reafirma la necesidad de ir incorporando propuestas más variadas e innovadoras que alejen a la EC del entretenimiento y el entrenamiento.

5°. Comparando la dificultad que presentan los distintos bloques temáticos de EF en EP, constatamos que, según la opinión de los docentes, el de mayor dificultad es la EC. En consecuencia, podemos apreciar que es el que menos les motiva y al que le conceden menos importancia. En la investigación se concluye que existe una correlación positiva entre la importancia y la motivación y que estas tienen una correlación negativa con la dificultad en EC. Es decir, a más dificultad menos motivación y menos importancia.

6°. El contenido más difícil para el profesorado, la EC, coincide con aquel campo en el que han tenido menos experiencias personales y formativas. Asimismo, hay unanimidad en cuanto a la dificultad que conllevan las AFAE, reincidiendo en las razones aducidas anteriormente: prejuicios, inseguridad, falta de vivencias, recursos y formación.

7°. Una conclusión ciertamente paradójica y esencial para la EC es que siendo esta el tema educativo de la EF menos relevante para los y las docentes, según lo anteriormente expuesto, afirman que la mayoría de los objetivos de la EC son fundamentales para la EP. Este colectivo constata que la EC es una herramienta didáctica facilitadora de los contenidos interdisciplinares e incide, de forma crucial, en los contenidos transversales. Es decir, se confirma la relación íntima de la EC con la educación y el ámbito de los valores humanos.

8°. En la planificación de la enseñanza de la EC en EF en EP se establece como favorito para impartir la EC el tercer trimestre del curso. Ello es coherente con

la utilización, por gran parte del profesorado, de las AFAE para la preparación de la fiesta de fin de curso. Debido al poco tiempo dedicado a la EC en la escuela podemos afirmar que, en la mayoría de los casos, esta propuesta festiva se convierte en un fin en sí mismo (entrenamiento-entretenimiento) y no en un proceso educativo-creativo colaborativo.

9°. Se concluye como esencial para posibilitar el desarrollo de las AFAE una sala cubierta, por lo que, partiendo de que la mayoría de los centros de EP de Córdoba carece de la misma, podemos afirmar que el profesorado difícilmente puede realizar EC.

1.3.2. Intervención didáctica. Más allá de la técnica

En el análisis y funciones de las tareas docentes, a raíz de las declaraciones de los maestros y maestras, se concluye que:

1°. Hay capacidades personales que facilitan o perjudican la implementación de la EC. Como facilitadoras expresan: la capacitación y conocimiento práctico de la EC, la seguridad personal y las habilidades comunicativas y afectivas. Afirman como problemáticas: la timidez, el carácter controlador, la inseguridad y el miedo al trabajo con las emociones. Estos datos se han de tener en cuenta en la FI y FC, en concreto en el desarrollo de las competencias del profesorado.

2°. El profesorado de EP otorga gran importancia al ambiente y relaciones en el aula, destacando el ámbito emocional y socio-afectivo sobre todos los demás como elementos fundamentales en el desarrollo de

la EC. Sin embargo, los datos recogidos no reflejan dicha relevancia en la evaluación y programación.

3°. El colectivo docente opta por la utilización de todos los estilos de enseñanza en función de los contenidos a tratar o las situaciones didácticas a construir, siendo las técnicas de enseñanza por indagación las más representativas en la implementación de la EC. También se verifica el uso de estilos de enseñanza más flexibles en EC como los socializadores, participativos y creativos. Sin embargo, encontramos cierto grado de contradicción con lo anteriormente expuesto cuando afirma que no potencia apenas las actividades creativas libres y expresivas, así como las propuestas y sugerencias del alumnado.

4°. En las Estrategias docentes, la “realización de actividades innovadoras” no tienen representación en la actuación educativa de los y las docentes participantes en esta investigación. Esto nos lleva a reflexionar sobre la EC en EF que se está realizando, ya que la innovación es requisito esencial en la enseñanza de la EC. Podemos afirmar, por las contradicciones del profesorado, que puede haber cierta confusión entre indagación, pedagogías abiertas, creativas..., y el dejar hacer, ya que el profesorado no tiene experiencia, ni formación, ni seguridad en el contenido expresivo para experimentar con conocimiento y sin miedos pedagogías innovadoras, no directivas y creativas.

1.3.3. Evaluación. GPS educativo

Las tareas de evaluación llevadas a cabo por los maestros y maestras están vinculadas a dos momentos precisos: por un lado, la evaluación del alumnado

y, por otro, la autoevaluación del profesorado. Los datos y conversaciones de los participantes en el estudio nos lleva a afirmar que:

1°. La evaluación en EC no goza de relevancia para el profesorado, se evalúan criterios actitudinales y actitudinales-procedimentales como la asistencia, participación activa y la práctica diaria, y por último, una minoría aplica criterios procedimentales a través de pruebas prácticas. Estas últimas, cuando se llevan a cabo, se realizan en grupo. Utilizan básicamente la actividad de cuentos motores para el primer ciclo y las coreografías creativas para el segundo y tercer ciclo.

2°. No se potencia suficientemente la participación del alumnado en la evaluación, cuando no se concibe la evaluación en EC sin la participación de este en la misma, ya sea a través de la autoevaluación o la evaluación compartida.

3°. La autoevaluación del profesorado en EC tampoco goza de relevancia, no se le dedica el tiempo necesario y no se le concede la suficiente importancia, a pesar de ser fundamental para la mejora de la calidad docente en EC, siendo esta una necesidad y una oportunidad.

1.4. Calidad docente. Camino a la excelencia

En este último apartado recogeremos algunas de las conclusiones básicas para la mejora de la calidad docente, como son: (1) La satisfacción del profesorado en la docencia, (2) las situaciones problemáticas que se generan en torno a la EC y (3) las propuestas para

la mejora de la calidad docente en las Actividades Físicas Artística Expresivas.

1ª. El colectivo de maestros y maestras se siente satisfecho con su labor docente en EF, mientras que demuestra insatisfacción en el desarrollo del ámbito de la EC.

2ª. Las opiniones generadas en relación a las situaciones problemáticas en este ámbito bailan en torno a:

- a. Las carencias por la falta de vivencias y de ciertas características personales, como las habilidades comunicativas y afectivas y la seguridad personal.
- b. La insuficiente formación práctica y metodológica, a veces ausente, en EC.
- c. Los miedos al ridículo por inseguridad ante una metodología creativa y abierta.
- d. El bajo estatus de las AFAE por desconocimiento, reproducción de modelos deportivos, espíritu crítico de esta y prejuicios, así como, por la escasa importancia atribuida a la EC por quienes tienen poder de decisión dotándola de invisibilidad.

3. Las propuestas de mejora expresadas por el profesorado giran en torno a cuatro ejes:

- a. La necesidad de FI. Proponen ampliar la presencia de este contenido en el plan de estudios de la Universidad y realizar prácticas docentes en la escuela.
- b. La mejora de la FC. Solicitan la creación de cursos de EC aplicados a la realidad de EF en EP, integrar la FC en los horarios lectivos e invitar a la responsabilidad de los maestros y maestras en la formación.

- c. La creación de instalaciones cubiertas en los centros educativos.
- d. La necesidad de difusión de la EC.

1.5. Tipologías del profesorado en Expresión Corporal

Ha quedado claro el perfil genérico del profesorado de EF en EC, pero pensamos que es necesario definir la pluralidad de tipologías de profesorado que conviven en la escuela, u otros niveles educativos, en torno a la EC en EF. Esto nos facilitará el diseño de actuaciones formativas futuras, crear itinerarios ajustados a las necesidades e intereses del profesorado, flexibilizar las propuestas planteadas y atender con precisión y cercanía las demandas del profesorado. Concebimos cuatro tipologías docentes en EC en EF:

- **Docentes Paralizados.** Conforman el colectivo más representativo, coincidiendo con el de mayor edad y de formación generalista, tienen carencias vivenciales y formativas en EC. No programan AFAE, por prejuicios e inseguridad, debido a su falta de experiencias y formación en este contenido. Tienen una actitud respetuosa hacia la EC y necesitan ayuda para llevarla a cabo, aunque no participan apenas en la FC.
- **Docentes Confusos,** un tercio del colectivo. Han recibido EC en la FI pero insuficiente para las necesidades educativas que exige la realidad docente. Realizan EC puntualmente, pero están más preocupados por el control de la clase que por el desarrollo del contenido, carecen de recursos y conocimientos prácticos suficientes, tanto de EC

como de estrategias didácticas creativas, colaborativas e innovadoras.

- **Docentes Motivados,** representan la minoría. Es un profesorado que da gran valor a la EC, participando activamente en la FC de este contenido. No tiene apenas experiencias de EC, ni previas ni durante la Universidad, pero su responsabilidad y motivación le lleva a autoformarse a través de los cursos, principalmente del CEP, libros y otros recursos que buscan autónomamente. Dentro de este perfil hay dos tipologías: los Expresivos y los Técnicos, estas tipologías comparten cierta similitud con las categorías de Pérez-Roux (2010). Ambas tipologías requieren de perfeccionamiento, orientación y apoyo, pero cuentan con ilusión y experiencia en EC, por lo que se les debería dar la oportunidad de compartir sus experiencias, así como ofrecerles modalidades formativas que completen su formación.

o **Técnicos.** Son docentes enfocados en las actividades expresivas como la danza o la dramatización desde una perspectiva técnica, aprendizaje de bailes y preparación de la fiesta de curso, muchos se inspiran en las modas (bailes de salón, batuka...). Necesitan formación específica de EC en relación a los contenidos, elementos fundamentales y dimensiones de la misma, así como requiere formación didáctica en estrategias no directivas, enfatizando los estilos creativos, para acercar la EC a la educación y alejarla del entrenamiento.

o **Expresivos.** Este profesorado está orientado hacia la creatividad y la autonomía del alumnado en sus realizaciones artísticas. Expresa su difi-

cultad a la hora de evaluar con criterios precisos este contenido, así como carece de recursos para desarrollar propuestas que planteen retos y novedades a su alumnado para que pueda evolucionar en esta materia. Necesita recursos técnicos de actividades expresivas así como formación en estrategias de evaluación educativa en EC.

- **Docentes Pioneros y Atrevidos**, muy escasos. La diferencia entre los Pioneros y los Atrevidos es que los primeros abrieron el camino y los segundos han seguido sus pasos. Ambos tienen experiencia en FI pero es en la FC, principalmente alternativa (no formal e informal), donde se han especializado en el ámbito expresivo. Igualmente, tienen experiencia docente en EC. Estos y estas docentes están orientados hacia la realización colaborativa de un proyecto educativo-creativo desde una perspectiva holística, estando las técnicas de las artes escénicas al servicio del proyecto educativo. El alumnado es el protagonista en el proceso y la creación artística. Este proceso se asienta en

el desarrollo de competencias artísticas corporales a través de los roles de bailarín-actor, coreógrafo-creador y espectador-activo en sinergia con Pérez-Roux (2010), así como potencia las competencias sociales y afectivas. Su participación como ponentes en cursos y coordinadores de GT beneficiaría a la normalización y la calidad de la EC.

Podríamos concluir, a partir de la descripción de la EC en EF en EF, que la vivencia es fundamental en la EC y la metodología en este ámbito es más compleja, por lo que difícilmente el profesorado, en su mayoría, puede llevar a cabo una EC de calidad en los colegios públicos de la ciudad de Córdoba debido a su falta de FI y FC. Estas conclusiones deberían provocar una reflexión seria y una toma de decisiones coherentes, por parte de los responsables educativos, empezando por la Delegación de Educación, pasando por el profesorado universitario y los coordinadores o coordinadoras de los CEP y finalizando por el propio docente y su responsabilidad en dicha formación.

2. Propuestas. El futuro ensaya en la memoria²

(2) Aforismo de Andrés Neuman (2005).

“(...) el estado del mundo puede ser diferente de lo que es ahora y que la medida en que este puede llegar a ser diferente depende más de lo que uno haga que de la influencia que el estado del mundo puede ejercer en lo que hacemos o dejamos de hacer” (Bauman, 2009: 68)

Una vez descrita la realidad educativa de la EC en EF en EP, a partir de las conclusiones del estudio, tene-

mos las claves para elaborar estrategias formativas orientadas a la mejora de la calidad docente en dicho contenido. Ofreceremos diversas líneas de actuación que abarcan los distintos escenarios educativos habitados por el profesorado, diseñando una formación flexible y a medida del colectivo docente y su contexto, para lo que se articularán fórmulas innovadoras y colaborativas.

Antes de pasar a la concreción de las propuestas vamos a exponer, inspirándonos en la proxémica, cuatro escenarios educativos para los que y en los que se debería de formar al docente en EC, que coexisten y están interrelacionados en la realidad:

- **Kinesfera**, el profesorado en su espacio personal-profesional íntimo. Experiencias vitales y profesionales para el desarrollo personal y la FC. La pasión, el entusiasmo, la alegría, la curiosidad, la creatividad y la comprensión les preparará para no abandonar su proyecto profesional, disfrutarlo y compartirlo, independientemente del colegio, los compañeros y compañeras, alumnado, familiares o directiva.
- **Espacio próximo**, enseñanza de la EF (su clase). Planificar, desarrollar, observar, reflexionar sobre su práctica, analizar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje con los que se actúa sobre la realidad docente en EF, al alumnado y a sí mismo, (autoevaluación, evaluación compartida...). Para afrontar estos retos se necesita una formación específica de EF teórico-práctica y habilidades sociales para facilitar y disfrutar de la comunicación con su alumnado.
- **Espacio medio**, contexto escolar. Participar en la elaboración de proyectos en el centro y construir propuestas de EC para la Educación Primaria intradisciplinarias e interdisciplinarias a partir del trabajo colaborativo.
- **Espacio total o escénico**, relaciones entre la escuela y otros colectivos o instituciones como la comunidad, la UCO, otros centros, etc. Apertura al exterior para colaborar en proyectos conjuntos,

intercambiar experiencias, participar en actividades expresivas intercentros o compartir la organización de la fiesta de fin de curso con la familia desde una perspectiva educativa potenciando las actitudes y aptitudes sociales y afectivas. Es preciso analizar la influencia que este espacio tiene en nuestra clase para poder diseñar programas atendiendo las necesidades del mismo.

En definitiva, las diversas propuestas que planteamos a continuación están orientadas al desarrollo de la responsabilidad de los protagonistas de los diferentes espacios educativos, a la atención de la FI y FC en EC, a promover la cultura colaborativa, a potenciar la coordinación intro e interinstitucional, a invitar a la creación de redes formativas y a la difusión de la EC.

2.1. Formación Inicial. Creando puentes

La Universidad, atendiendo a las conclusiones de la investigación, debe escuchar las necesidades formativas explícitas del profesorado en la realidad docente, y adecuar dicha formación al currículo y a los escenarios educativos actuales de EP. Para ello, proponemos:

1. Ampliar los créditos de formación del contenido de EC en la UCO para los futuros maestros y maestras de EF en EP. Contamos con menos créditos para la FI en la mención de EF, por lo que hemos de buscar nuevas estrategias como la creación del grado en EF con un itinerario en Expresión Corporal y la elaboración de un Máster en Actividades Físicas Artísticas Expresivas.
2. Reflexionar y analizar críticamente el programa de EC, actualizándolo y adecuándolo a las necesidades de la realidad docente derivadas de la investigación.

Durante el transcurso de la Tesis se ha implantado el grado de Educación Primaria con la mención en Educación Física en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO. Por tanto, no solo nos ha servido la investigación para actualizar el programa de EC y su Didáctica, que se llevará a cabo por última vez el curso 2011/2012, sino para crear la asignatura Actividades Físicas Creativas y Comunicativas, optativa de 6 créditos, del itinerario de EF.

Asimismo, partiendo de las asignaturas del ámbito de la EC presentadas en las distintas Universidades Andaluzas, proponemos diseñar y sistematizar colaborativamente la asignatura común de las distintas Universidades para que el alumnado tenga una formación similar. En una primera fase, a implementar durante el curso 2011/2012, se llevarán a cabo reuniones con las Universidades de Huelva y de Sevilla.

3. Elaboración de estudios, libros y materiales educativos que ayuden a la clarificación y aplicación práctica de la EC por el profesorado de EP. Este colectivo identifica la EC como caótica y tiene miedo a la incertidumbre que provoca la puesta en marcha de procesos creativos. Por tanto, los expertos y expertas son responsables de la creación de recursos educativos que faciliten el trabajo del profesorado y este de tener una actitud activa de aprendizaje.

4. Cursos de FC. Aquí hay dos propuestas de actuación: la primera ya se está llevando a cabo desde hace más de una década, organizar cursos con contenidos complementarios a la asignatura de EC; y la segunda se hace necesaria en la actualidad, coordinación del profesorado de la Facultad que realiza propuestas formativas en torno a este tema.

5. Coordinación docente. Esta revertirá en la supresión de repeticiones innecesarias de la enseñanza y permitirá centrarse en aspectos holísticos de la formación, dando una visión de conjunto más amplia y profunda al estudiante sobre la EC. En nuestro caso, hemos de coordinarnos con la asignatura de EF genérica del Grado, en su apartado expresivo, la asignatura Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas, en su línea de Gimnasia Rítmica, así como la asignatura de Música relacionada con la Formación rítmica y danza. Finalmente, abriremos a colaborar con otras asignaturas del grado de Primaria compartiendo proyectos educativos para complementar y enriquecer la formación.

6. Acercamiento de la Universidad a los Centros Educativos. La Universidad ha de dejar de ser un recinto cerrado y transformarse en un espacio abierto conectado en redes personales y virtuales, a través de proyectos colaborativos, a los distintos escenarios educativos. Desde este enfoque proponemos:

a. Prácticas Docentes de EC en la escuela. Para mitigar la carencia del contenido de EC en los niveles previos a la Universidad y la discriminación de este en cuanto a créditos en la especialidad de EF desde su andadura, lo ideal sería proponer al alumnado de la mención de EF el Prácticum específico en EC el primer año de aplicación del mismo en el Grado. La puesta en escena de contenidos expresivos no solo será un reto (guiado) para el colectivo estudiantil sino que colaboraría con los docentes en activo facilitándoles ideas y recursos.

b. Facilitar la creación y aplicación de convenios de colaboración con distintas instituciones. La Uni-

versidad debería programar, conjuntamente con el CEP, algunos cursos de formación en donde el alumnado de la Universidad y el profesorado en activo se encuentren e intercambien experiencias. Asimismo, debería abrir nuevos canales de colaboración para trabajar en equipo con las instituciones relacionadas con las AFAE, como la Escuela de Arte Dramático o la Escuela de Danza. Las actuaciones coordinadas de los distintos colectivos daría lugar a una mayor oferta, la optimización de recursos y atendería, de forma más precisa, las necesidades e intereses del profesorado y alumnado.

c. Proyectos conjuntos Universidad-Escuela. Se debería consolidar, aumentar, difundir e institucionalizar los proyectos relativos a la EC interniveles educativos. A partir de esta tesis pretendemos, entre otras propuestas, la creación de un grupo de trabajo-investigación interniveles (Escuela-Universidad) de carácter colaborativo, para elaborar proyectos conjuntos (teórico-prácticos), programas y materiales curriculares..., que mejoren la calidad docente de las AFAE, cuyo objetivo sea participar en la transformación positiva de la sociedad actuando localmente desde la educación.

2.2. Formación Continua. Responsabilidad compartida

Gozar de una competencia significa, no solo poseer los recursos que la componen sino, que “se es capaz de movilizar adecuadamente tales recursos y orquestarlos, en un momento apropiado y en una situación compleja” (Le Boterf, en Simona y Hersh, 2006: 76). Es decir, es fundamental la capacidad de acción y la relación dialéctica y dinámica entre el individuo y el

contexto, en nuestro caso educativo. Por tanto, la FC ha de preparar creativamente para la incertidumbre y así poder adaptar el conocimiento al contexto.

2.2.1. Diseño de Formación Continua en Expresión Corporal. Propuestas a medida

Hay que considerar que el docente a lo largo de su vida profesional pasa por diferentes momentos, actitudes y aprendizajes, a los que el desarrollo profesional y emocional deben adaptarse. Ya concluimos que si te es fácil un contenido te motiva, y si te motiva, le confieres importancia, por tanto hemos de hacer planteamientos recreativos, innovadores, sugerentes y contextualizados, ofreciendo una oferta rica y completa en contenidos, en actividades y en metodologías cuyo eje gire en torno a la EC. Pasamos a exponer las propuestas formativas:

2.2.1.1. Elaboración de un itinerario formativo en Actividades Físicas Artísticas Expresivas

Para evitar la repetición de actividades, atender a los distintos niveles de experiencia y conocimiento del profesorado, profundizar en la EC y normalizar (ya se ha superado la fase de sensibilización e integración) las AFAE en la escuela, proponemos un monográfico de seis momentos formativos. En función de las tipologías del profesorado elaboradas con anterioridad (profesorado Paralizado, Confuso,...) se accederá a un momento u otro, pudiendo participar, si se desea, en los niveles anteriores nunca posteriores.

Lo eficaz e ideal sería realizar dicho itinerario en dos años, un curso por trimestre, en donde, además de

la asistencia conlleve un trabajo de aplicación práctica acorde con el nivel del curso. Para ello, se deberá contar con un apartado no presencial y distribuir lo presencial en dos períodos no consecutivos, para asimilar y poner en práctica con cierta seguridad lo aprendido, sin olvidar que la EC requiere de factores de personalidad y no solo de factores de inteligencia. A continuación, exponemos los cursos por niveles, en los cuales irá en crescendo la autonomía del profesorado:

1º. Momento.

Curso: Expresión Corporal Recreativa.

Descripción: Práctico-vivencial. Encuentro lúdico con las actividades expresivo-corporales para dotar de competencias personales (habilidades comunicativas y afectivas) y profesionales que le acerquen con éxito a la actividad y le doten de confianza y entusiasmo para compartir el contenido.

Profesorado: Paralizado

2º. Momento.

Curso: Actividades y estilos del arte del movimiento.

Descripción: Técnico educativo. Actividades de teatro (juegos dramáticos, mimo...) y danza (Hip-Hop, Contac-Dance...). Emplaza a dotar de repertorio y recursos al profesorado desde la vivencia y las técnicas básicas.

Profesorado: Confuso y Motivado Expresivo

3º. Momento.

Curso: Creatividad Corporal y Técnicas Corporales.

Descripción: Tendencias expresivo-creativas e improvisación en EC. Igualmente se orienta a ofrecer los principios elementales para la implementación de las Técnicas Corporales. El desarrollo de la creatividad y expresividad girará en torno a los elementos fundamentales de la EC: cuerpo, espacio, tiempo y energías o calidades de movimiento.

Profesorado: Motivado Técnico

4º. Momento.

Curso: Didáctica de las Actividades Físicas Artísticas Expresivas. Descripción: Teórico-práctico reflexivo. Fundamentación teórica y metodología expresiva. Contenidos y dimensiones de la EC. Estrategias creativas, método de proyectos o procesos creativos y su aplicación práctica. Utilización de la evaluación como fórmula de investigación en la propia práctica docente

Profesorado: Atrevido y Pionero

5º. Momento.

Curso: Diseño de proyectos-procesos creativos colaborativos.

Descripción: Procesos colaborativos creativos-expresivos-artísticos. El profesorado como creador, protagonista y espectador.

6º. Momento.

Curso: Investigación educativa. Investigación-acción.

2.2.1.2. Potenciar la creación de Grupos de Trabajo en Expresión Corporal

Hay que facilitar la utilización de modalidades formativas más autónomas, haciéndole corresponsable de las decisiones tomadas en el diagnóstico, planificación, desarrollo y evaluación de la formación. Es decir, el profesorado Atrevido o Pionero debería coordinar los GT. La dificultad radica en que no hay especialistas en EC entre el profesorado de EP para coordinar estos grupos, salvo excepciones, por lo que se debería buscar un coordinador externo, del ámbito formal o no formal. También se podrían configurar GT interniveles, maestros y maestras y alumnado de EF de la Facultad, así como el profesorado de la Universidad podría asesorar puntualmente estos.

Proponemos como proyecto básico: La búsqueda virtual de información relevante acerca de la EC, así como materiales didácticos, sonoros y audiovisuales en la red (coreografías, performance, músicas, artículos de EC...), para crear un banco de recursos expresivos dinámicos y colaborativos a compartir. También hemos de señalar que el CEP tiene a disposición del profesorado numerosos recursos a disfrutar, por lo que hay que animar al docente a solicitarlos.

2.2.1.3. Jornadas, talleres e intercambio de experiencias. Encuentros para reinventarnos

Proponemos organizar la jornada de encuentro de EF anual del CEP, de un día de duración, tomando como eje temático la EC, preparando actividades diversas en función de las horas del día. Se trataría de un encuentro con actividades expresivas recreativas atendiendo a las modas para aprovechar educativamente estas como motivación hacia la formación (Técnicas

de Hip Hop, Pilates-Dance...), Técnicas Corporales después de comer y cerrar con actividades de creación colectiva. Es interesante contar con la colaboración del profesorado para la impartición de los distintos contenidos.

Por otro lado, se podrían ofertar talleres puntuales de EC interdisciplinar por algunos centros (a modo de los TAVIVI³), aunándose los profesionales de la EF por zonas, así como abrir estos talleres a otros profesionales del centro interesados como pueden ser los y las docentes de educación artística.

Por último, se propone gestionar Jornadas de Intercambios de Experiencias en EC en las que el profesorado sea el protagonista. Sugerimos cuatro momentos: el primero constaría de una mesa redonda de representantes del profesorado que compartiera su quehacer docente en EC; en un segundo momento, sería interesante realizar un debate colectivo para determinar los temas esenciales en los que profundizar; en tercer lugar, a partir de este debate crear mesas de trabajo coordinadas por profesorado con experiencia en el tema (Atrevido, Pionero o invitados especialistas), para mayor eficacia estas mesas deberían proceder con procesos metodológicos basados en técnicas de investigación como por ejemplo DAFO; y por último, exponer al colectivo, de forma clara y sistematizada, las conclusiones, acuerdos o ideas derivadas de los GT.

2.2.1.4. Formación-implicación en Centros

Sugerimos potenciar y facilitar la intervención de un grupo en un centro determinado, en el caso del profesorado de EF se podría trabajar por zonas. Igualmente, se debe tratar de implicar y dinamizar a toda

(3) TAVIVI: Talleres Viajeros Vivenciales organizados por el CEP de Córdoba en años anteriores.

la comunidad educativa planteando alguna actividad extraescolar de EC, tanto para la comunidad educativa como para la zona del centro. Por otro lado, habría que facilitar la participación de los padres y madres compartiendo responsabilidades y proyectos como, por ejemplo, la fiesta de fin de curso, transformándola en una oportunidad no solo educativa para el ámbito expresivo sino como excusa para potenciar las habilidades comunicativas y los lazos afectivos entre todos los participantes, creando un espacio educativo amable y cercano.

2.2.2. Profesorado. Recuperar el entusiasmo

Con el objetivo de favorecer el desarrollo profesional del docente invitamos a una serie de acciones que requieren de cierto tiempo, interés y de una cultura colaborativa. Pasamos a plantear dichas propuestas.

1. Elaboración colaborativa del programa. El profesorado tiene la responsabilidad de elaborar el programa de EC y revisarlo anualmente. Para facilitar dicha labor podría realizarlo en equipo con el profesorado de EF del centro o entre varios colegas mediante comunidades de aprendizaje virtuales, así superarían la dificultad expresada de sistematizar y programar EC. También están a su disposición Unidades Didácticas de este contenido editadas por diferentes editoriales y adaptar estas a su realidad y contexto.

2. Cambio en la actitud del profesorado. A pesar de ser conscientes de su necesidad de formación en AFAE, se necesita un cambio en la actitud del profesorado que derive en una mayor participación e implicación en los formatos de FC que ofrece el CEP, así como otras

instituciones. Existe relación entre implicación y satisfacción en la formación, a mayor implicación mayor satisfacción. Además, se ha de comprometer a llevar a cabo la EC en las clases de EF, cada docente desde sus posibilidades de actuación. Podría comenzar por una actividad puntual, una sesión..., para progresivamente normalizar este contenido en su programación. Hay alternativas que favorecen la puesta en escena de este contenido, como la invitación a personas del ámbito de la EC para el desarrollo de alguna clase o preparar una coreografía colectiva, esto motivará al alumnado y será una oportunidad de aprendizaje para el profesorado.

3. Trueque educativo. Cuando hay más de un maestro o maestra de EF en un centro, es una posibilidad interesante que imparta EC la persona más preparada. Es decir, gestionar los contenidos en función del profesorado a lo largo de los distintos programas por ciclos y cursos, esto beneficiaría al alumnado. En el caso de un solo profesor o profesora siempre está la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente con el profesorado de Educación Artística (teatro, danza, música y plástica).

4. Aprovechar el momento mediático de las actividades expresivas así como los Eventos Culturales. Los programas como Fama y Mira Quien Baila han difundido el baile y la danza (actividades de EC no contenidos) entre el público de diversas edades y géneros (la presencia del mismo número de participantes de ambos géneros ha sido un acierto). Estos han visibilizado otro tipo de actividad física, más cercana a la EC, evidentemente desde una perspectiva televisiva. Por tanto, se deberían incorporar trabajos prácticos y

teóricos en torno a estos programas. Igualmente, se ha de contemplar en la planificación la asistencia a eventos artísticos corporales desde la EP, ya que esta actividad educativa desarrolla el espíritu crítico y la sensibilidad estética.

5. Utilizar educativamente las tecnologías. Los intereses del alumnado ofrecen una enorme cantidad de posibilidades para educar que no se atienden en la escuela. Internet, en especial you tube, ha acercado numerosas e interesantes expresiones corporales. Este es un recurso fundamental para el conocimiento y disfrute de distintas técnicas del ámbito que nos ocupa e inspira la creatividad.

Por otro lado, las videoconsolas han incorporado el baile a sus programas. La wii propone bailar de forma fácil y lúdica, disfrutando de la experiencia en grupo, es un juego social.

Es de destacar, que en el anuncio televisivo de dicha consola un adulto, varón, es quien marca la coreografía; estos modelos ayudan a normalizar las actividades expresivas en ambos sexos y en todas las edades relacionándolas con la diversión.

Por último, las máquinas de bailar desarrollan principalmente la coordinación inferior, la velocidad de reacción y el ritmo. Están siendo un éxito, sobre todo entre los chicos, y es un juego que rápidamente se ha convertido en competición ¿será esta la razón de su éxito?. Aunque esta actividad se aleja de los fundamentos de la EC y se acerca más a actividades físicas con música, desde el entretenimiento y el entrenamiento, es una oportunidad para un primer acercamiento al movimiento expresivo, ya que favorece la desinhibición y el disfrute bailando.

2.2.3. Instituciones. Diálogo comprensivo

En este apartado presentamos una serie de acciones, cuya responsabilidad de decisión y ejecución recae en la Delegación de Educación de Córdoba, necesarias para impartir y mejorar la docencia de la EC en particular y de la EF en general:

1. Dotación de espacios cubiertos para todos los colegios públicos de Primaria. La carencia de infraestructura docente no solo es una falta de respeto a la asignatura de EF, todas las disciplinas tienen un aula, sino que perjudica directamente al contenido de la EC, y a la EF en general, el cual en muchos casos no llega a realizarse por no existir espacio cubierto.

2. Facilitar la Formación Continua en horas lectivas. Las actividades formativas en horario de tarde y fuera del horario lectivo es un sobre esfuerzo en la jornada de trabajo que resta efectividad a la formación y crea una predisposición negativa hacia la misma. Asimismo, habría que dedicar espacios y tiempos dentro del horario escolar para que el profesorado se encuentre y pueda coordinarse para crear proyectos.

3. Permanencia de 4 años en el mismo centro. La movilidad del profesorado perjudica desde la implicación en el proyecto del centro al conocimiento en profundidad de su alumnado, así como menoscaba la confianza y predisposición al aprendizaje del mismo. Cuatro años es un tiempo razonable para llevar a cabo cualquier proyecto de forma eficaz y con detalle.

2.2.4. Redes formativas colaborativas. Enredándonos

Esto tiene que ver en cierto modo con lo que Habermas (2001) llama un espacio de opinión pública ligada a un escenario concreto. Él describe este espacio como una red para la comunicación de contenidos y opiniones, y en él la acción comunicativa se concentra en discursos públicos enlazados a temas específicos. Pasamos a exponer las propuestas de redes:

1. Coordinación entre las instituciones y centros: Universidad, Escuela de Arte Dramático, Escuela de Danza..., para ampliar el número y variedad de las propuestas expresivas y rentabilizar espacios, profesorado y difusión, así como intercambiar experiencias y recursos didácticos.

2. Creación de centros de documentación e información compartida de EC, de redes de profesionales de EC a nivel nacional e internacional,..., cuyos servicios e información (página web, biblioteca, videoteca...) sean operativos, ágiles y útiles.

3. Generar y difundir la formación en comunidades de aprendizaje, que permitan un desarrollo profesional más autónomo entre el profesorado de EF. El docente debe implicarse en dinámicas de perfeccionamiento colaborativo, donde de forma contextualizada se produzcan y utilicen materiales o conocimientos que los educadores requieran. El profesorado es responsable de su formación por lo que internet le abre todo un mundo por explorar en el campo de la EC.

2.2.5. Propuestas de difusión. Visualizándonos

La EC es invisible en la comunidad educativa, por tanto, hemos de crear estrategias seductoras para dar a

conocer sus potencialidades y posibilidades educativas. Desde fuera solo parece que jugamos y bailamos, y es así, pero a través del juego y del baile compartimos propuestas y procesos internos que conllevan un rico aprendizaje que tiende puentes entre el pensamiento y la emoción, entre la escuela y la vida. Vamos a ofrecer algunas ideas para la difusión de este contenido:

1. Favorecer la producción y difusión de los GT de EC, una vez conseguida su formación, mediante comunicaciones a congresos, publicaciones e intercambio de experiencias. Para ello, se ha de facilitar la participación en los congresos por parte de la Delegación.

2. Dar a conocer las actividades de EC que realiza el alumnado exponiéndolas en el centro (espectáculos, exhibiciones, exposiciones fotográficas o audiovisuales), así como organizar intercentros. Asimismo, se debería invitar a las familias a disfrutar como espectadores y a participar en la gestión de estos eventos.

3. Trabajar en equipo la EC en los centros educativos desde la interdisciplinariedad, para darla a conocer al resto del profesorado, enriqueciéndose las propuestas educativas y creando un ambiente de aprendizaje, entre aulas, más amable y fructífero.

4. Difundir la EC a través de la publicidad y los medios de comunicación: invitar a la televisión en los eventos culturales artísticos o escribir en el periódico en las páginas educativas, entre otras actuaciones.

5. Fundamentar con empatía, en los foros de EF, para dar visibilidad a la EC y participar activamente en los congresos a través de comunicaciones, así como implicarse en la organización de los mismos, para dotar de mayor y mejor espacio de difusión a las AFAE (me-

sas redondas, conferencia inaugural o de cierre,...), y no quedarnos en colaborar exclusivamente en los talleres, aunque estos también son esenciales para la comprensión de este contenido.

6. Investigar y escribir. Para el reconocimiento y la mejora del estatus de la EC es una necesidad que se editen artículos en revistas de prestigio. Igualmente, es preciso ampliar las publicaciones de libros cercanos y prácticos que inviten al profesorado a disfrutar de la EC con su alumnado. Por último, sería interesante crear una revista especializada en EC.

Finalmente, en este apartado, pretendemos ofrecer líneas de actuación para la calidad de la EC en la realidad docente atendiendo las necesidades formativas explícitas a través de programas de FI y FC, ideas de gestión encaminadas a las redes de aprendizaje y la difusión de la EC. Así como a la creación de proyectos de investigación en colaboración con el profesorado de EP, donde la responsabilidad compartida de todos los implicados y la sinergia entre las distintas instancias educativas sean las claves para una formación de calidad de la EC; en los distintos escenarios educativos a compartir con el alumnado. Todo lo demás es entusiasmo e ilusión.

“Ya no camino
el camino me lleva”
(Jodorowsky, 2004: 60)



Bibliografía

A

- ☞ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. ANECA (2004). *Libros blancos de los Títulos de Grado en Magisterio*. Recuperado de: www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- ☞ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. ANECA. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: MEC.
- ☞ Agullo, M.C. (1990). Mujeres para Dios, para la Patria y para el Hogar. La educación de la mujer en los años 40. *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y Educación en España (1868-1975)* (pp. 17-26). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- ☞ Alexander, G. (1991). *La Eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Alfonso, A. (1985). *Expresión y creatividad corporal*. Valencia: Grup Dissabte.
- ☞ Alonso-Fernández, F. (1996). *El talento creador. Rasgos y perfiles del genio*. Madrid: Temas de Hoy.
- ☞ Altet, M. Paquay, L. y Perrenoud, P. (2007). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Sevilla: Díada.
- ☞ Álvarez, J.M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- ☞ Álvarez, J.M. (1997). La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción. *Electrónica de investigación y evaluación educativa. Heuresis*, (1), 1.
- ☞ Álvarez, M.J. y Muñoa, 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.
- ☞ Amado, D. *et al.* (2011). Análisis de la percepción emocional del alumnado

Bibliografía

- durante las clases de danza en Educación Física. Habilidad Motriz. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 36 38-48.
- ☞ Amount, J. (2001). *La estética hoy*. Madrid: Cátedra.
- ☞ Archilla, M.T. y Pérez, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de enseñar actividades expresivas en Educación Física. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 333-338). Salamanca: Amarú.
- ☞ Ariño, A. y Salinas, B. (2005). Grado y postgrado: algo más que una cuestión de comparabilidad. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 28-38. Recuperado de <http://www.cuadernosie.info>
- ☞ Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor Universitaria.
- ☞ Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- ☞ Artaud, A. (1976). *El teatro y su doble*. Buenos Aires: Sudamericana
- ☞ Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la Expresión Corporal. Ámbito pedagógico*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- ☞ Arteaga, M., Viciano, V. y Conde, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- ☞ Asher, S. (2001). Critical Autobiography: 'straightening' out dance education. *Research in Dance Education*, 2 (2), 117-137
- ☞ Aymerich, C. (1977). Expresión y comunicación en las relaciones humanas. Existir. *Cuadernos de Expresión* 6, 13-23.
- ☞ Azofra, M.J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

B

- ☞ Bahamonde, J., Méndez, A. y Mori, I. (2003). Propuesta de una valoración de los objetivos y contenidos de la Expresión Corporal. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.),

Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación (pp. 407-411). Salamanca: Amarú.

- ☞ Bara, A. (1975). *La Expresión por el Cuerpo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- ☞ Barbero, J.I. (2007). Incertidumbres en la formación de los maestros y las maestras de la EF Escolar en el marco de la Convergencia Europea. En L. Martínez y N. Bores (coords.), *La formación del profesorado de Educación Física en el marco de la convergencia europea* (pp. 31-37). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- ☞ Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- ☞ Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- ☞ Barret, G. (1995). *Pedagogía de la Situación*. Canadá: Recherche en Expresión.
- ☞ Bartolomé, M. (1990). *Elaboración y análisis de datos cualitativos. Aplicación a la investigación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ☞ Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- ☞ Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Beach, R. y Pearson, D. (1998). Changes in pre-service teacher's perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14, 337-351.
- ☞ Beck, J. (1974). *Living Theatre*. Madrid: Fundamentos.
- ☞ Beckman, M. (1985). *Gimnasia Jazz I y II*. Buenos Aires: Stadium.
- ☞ Benito, A. (Coord.) *Actas de las II Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria "El reto de la convergencia europea"*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- ☞ Benlloch, J. (1998). La formación profesional de los recursos humanos como motor de empleo, la competitividad y el bienestar social. *Alondra*, mayo, 64-70.
- ☞ Bennett-Goleman, T. (2001). *Alquimia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- ☞ Berge, Y. (1985). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.

Bibliografía

- ☞ Berge, Y. (2000). *Danza la vida. El movimiento natural una autoeducación holística*. Madrid: Narcea.
- ☞ Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- ☞ Bertrand, M. y Dumont, N. (1973). *L'expression corporelle á L'école*. Paris: Vrin.
- ☞ Bertherat, T. y Bernstein, C. (1990). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- ☞ Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- ☞ Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- ☞ Blalock, H.M. (1977). *Estadística social*. México: F.C.E.
- ☞ Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- ☞ Blández, J. (2000). *Programación de actividades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: INDE.
- ☞ Blández, J. (2003). Los espacios y los materiales en Educación Física. Los ambientes de aprendizaje. En Secretaría General Técnica (Eds.), *Los lenguajes de la expresión* (pp. 103-116). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ☞ Blández, J. (2005). *La asignatura Educación Física de Base y una propuesta de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: INDE.
- ☞ Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-21.
- ☞ Blasco, J.E. y Pérez, J.A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Alicante: Club universitario.
- ☞ Blázquez, D. (1992). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- ☞ Blount, T. y Mackenzie, E. (2000). *El método Pilates*. Málaga: Sirio.

- ☞ Bobo, M., Méndez, B. y Conesa, E. (2003). Expectativas y opiniones de los alumnos del INEF de Galicia respecto a la materia Expresión Corporal y danza. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 413-419). Salamanca: Amarú.
- ☞ Bodel, R. (1998). *La forma de lo bello*. Madrid: Visor.
- ☞ Bolan, R. (1992). Profesores noveles: incorporación. En T. Husen y T.N. Postlethwaile, (Dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 4821-4834). Barcelona: Vicens-Vives y MEC.
- ☞ Bolivar, A., Moya, J. y Luengo, F. (2008). Aportaciones teóricas para una educación democrática. En F. Luengo y J. Moya, *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción* (pp. 19-80). Madrid: Wolters Kluwer.
- ☞ Bores, N. y Díaz, B. (1999). De la anunciada e inevitable deportivización del currículum real de la Educación física. En P. Sáenz-López *et al.* (Ed.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. (pp. 172-189). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- ☞ Bores, N.J. *et al.* (2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de la Corporal*. Barcelona: INDE
- ☞ Borthwick, G. (1982): *Hacia una educación creativa*. Madrid: Fundamentos.
- ☞ Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- ☞ Bourda, M., *et al.* (1995). Should dance be an integral part of the K-12 physical education curricula?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (3), 10.
- ☞ Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- ☞ Boydell, T. y Leary, M. (1998). *Identifying training Needs*. London: Institute of Personnel and Development.
- ☞ Bozzini, M.C. y Marrazo, T. (1975). *Mi cuerpo es mi lenguaje. Expresión corporal de la danza*. Buenos Aires: Ciordia.
- ☞ Brock, B. y Grady, M.L. (1997). *From first year to first rate: principals guiding beginning teachers*. California: Corvín Press.
- ☞ Brozas, M.P. (2003). *La Expresión Corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Ñaque.

Bibliografía

☞ Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos en investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

C

- ☞ Cabrero, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- ☞ Cachadiña, P. (2003). Poesía en movimiento. Una experiencia creativa, interdisciplinar e integradora en Educación Física. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp.511-516). Salamanca: Amarú.
- ☞ Cachadiña, P. (2009). Expresión Corporal y creatividad en Educación Física. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.). *Expresión Corporal y Educación* (pp. 175-215). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Cagigal, J.M. (1977). *Las escuelas de educación física en el mundo: un estudio comparativo*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- ☞ Calvo, A. Susinos T. y García, M. (2008). *Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres generaciones*. En M. García, A. Calvo y T. Susinos, (Coords.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp. 69-124). Madrid: Narcea.
- ☞ Calvo, J. B. (2000). Danza y Medicina. Una relación interesada, difícil y apasionada. *Cairón, revista de ciencias de la danza*, 6, 35-55.
- ☞ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- ☞ Canales, I. y López, C. (2002). Creatividad y singularidad, ejes vertebrados de la Expresión Corporal. *Revista de Educación Física*, 86, 23-26.
- ☞ Cano, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla.
- ☞ Cañizares, J.M. y Carbonero, C. (2009). *Currículum de Educación Física en Primaria. Aclaraciones terminológicas al R.D. 1513/2006*. Sevilla: Wanceulen.

- ☞ Capra, F. (2009). *Sabiduría insólita. Conversaciones con personajes notables*. Barcelona: Kairos.
- ☞ Carbajosa, C. (1999). *Las profesoras de Educación Física en España. Historia de su formación (1938-1977)*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ☞ Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Carreiro, F. (1996). Formación de profesores: Objetivos, conteúdos y estrategias. En F. Carreiro *et al.* (Eds.) *Formação de Professores em Educação Física* (pp. 9-36). Lisboa: Serviço de Edições de Faculdade de Motricidade Humana.
- ☞ Carreiro, F. (2005). Un Nuevo Profesionalismo para la Formación del Profesorado. En M. A. Gonzáles, J.A. Sánchez y J. Gómez (Eds.), *Preparación Profesional y Necesidades Sociales* (pp. 41-48). La Coruña: Universidad da Coruña.
- ☞ Carreiro, F. (2007). La Enseñanza de la Educación Física ante la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. En Palou, P. *et al.* (Coords.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas*. Nuevos retos (pp.19-31). Palma, Illes Balears: Universitat de les Illes Balears.
- ☞ Carreiro, F. *et al.* (1996). *Formação de professores em Educação Física. Concepções, Investigação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- ☞ Carvahlo, L. M. (1996). A formação inicial de profesores revisitada: Contributos da investigação sobre a socialização dos professores. En F. Carreiro da Costa *et al.*, *Formação de professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 37-56). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- ☞ 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.
- ☞ Casanova, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- ☞ Castañer, M. (1992). *La comunicación no-verbal del educador físico: construcción de un sistema categorial de observación y d análisis del comportamiento cinético*.

Bibliografía

- (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- ☞ Castañer, M. (2003). Coreografiar: del pincel corporal al lienzo grupal. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 407-411). 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.
- ☞ Castañer, M. y Camerino, O. (1993). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE.
- ☞ Castejón, F.J. (1995). Un modelo de profesor de Educación Física en Educación Primaria. Características para investigarle. En M. Chivite (Coord.). *Actas del II Congreso Nacional de educación Física de Facultades de Educación* (pp. 143-151). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ☞ Castejón, F.J. (1996). *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Castejón, F.J. (2005). ¿Es el deporte un contenido educativo?. En F.J. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.), *Educación a través del deporte* (pp. 11-22). Huelva: Universidad de Huelva.
- ☞ Castilla, C. (2001). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Círculo de lectores.
- ☞ Cea, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- ☞ CIDUA. (2005). *Informe sobre Innovación de la docencia en las Universidades Andaluzas*. Recuperado de http://viceees.ujaen.es/files_viceees/CIDUA.pdf.
- ☞ Clemente, M. (1992). El análisis de contenido: características generales y análisis categorial. En M. Clemente Díaz (coord.). *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- ☞ Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- ☞ Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.

- ☞ Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- ☞ Coll, C. et al., (1992). *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.
- ☞ Comisión Ministerial de Planes, Programas de Estudio y Evaluación (1970-1971). Educación General Básica: nueva orientación pedagógica. *Vida Escolar*, 13.
- ☞ Constitución Española. (Boletín Oficial del Estado nº311, de 29 de diciembre de 1978).
- ☞ Contreras, O.R. (1994). La investigación en la enseñanza de la E.F. Especial consideración de la formación del profesorado. En S. Romero, (Coord.), *Didáctica de la E.F.: diseños curriculares en Primaria* (pp. 73-78). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ☞ Contreras, O.R. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En O. R. Contreras, (Coord.), *La formación Inicial y Permanente del profesor de Educación Física*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- ☞ Contreras, O.R. (2002). El perfil profesional del profesorado de Educación Física: presente y futuro. *Espacio y tiempo*, 33-34, 15-27.
- ☞ Contreras, O.R. (2007). El currículo relevante de la educación física en Primaria. Grandes retos en la actualidad. En P. Palou et al. (Eds.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas y retos* (pp. 111-101). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- ☞ Contreras, O.R. (2010). Formación del profesorado: perspectivas de futuro. En M.A. Torralba et al., *V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física. Docencia, innovación e investigación en Educación Física* (pp. 297-304). Barcelona: INDE.
- ☞ Contreras, O.R. et al. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación Física. Incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. Universidad de Zaragoza*, 45, 131-149.
- ☞ Contreras, O.R. et al. (2007). Los programas de salud en educación Física. *Tándem*, 24, 25-36.

Bibliografía

- ☞ Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- ☞ Coterón, J. (2003). La organización del espacio en actividades de Expresión Corporal. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 357-363). Salamanca: Amarú.
- ☞ Coterón, J. (2007). *Los contenidos de Educación Física en los manuales escolares: Expresión Corporal en la primera etapa de Educación General Básica (1970-1980)*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica, Madrid.
- ☞ 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.
- ☞ Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación Artística por el movimiento: La Expresión Corporal en Educación Física. *Aula*, 16, 113-134.
- ☞ Crespo, J. (1987). Situación de la Educación Física en los niveles de Educación General Básica y Educación Preescolar. *Revista de Educación*, 282, 255-265.
- ☞ Cruz, A. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Zaragoza: ICE- Universidad de Zaragoza.
- ☞ Cruz, M. (2008). Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales. En M.A. Verdugo et al., (Coords.), *VI Simposio Científico SAID* (pp. 127-176). Salamanca: Publicaciones del INICO Informática y análisis cualitativo.
- ☞ Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

- ☞ Cuadrado, I. (1998). La mujer en la Educación Física y el Deporte. *Lectura y Deporte*, 4, 58-64.
- ☞ Cuéllar, M.J. (1999). *Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca escolar. Un nuevo planteamiento didáctico*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- ☞ Cuéllar, M.J. (2003). Las variables de atención y satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Habilidad Motriz*, 21, 25-36.
- ☞ Cuellar, M.J. (2008a). La gestión de la calidad en la Universidad. Implicaciones en la formación de formadores en expresión corporal. En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación física y ciencias afines* (pp. 475-490). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- ☞ Cuellar, M.J. (2008b). 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.
- ☞ Cuéllar, M.J. y Rodríguez, Y. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase en Expresión Corporal. *Habilidad Motriz*, 33, 5-14.
- ☞ Cuéllar, M.J. y Delgado, M.A. (2010). Nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. Un estudio piloto en Educación Física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 69 - 79.
- ☞ Cunnigham, M y Lesschaeve, J. (2009). *El bailarín y la danza. Conversaciones de Merce Cunnigham y Lesschaeve*. Barcelona: Global Rhythm.
- ☞ Chacín, M. y Briceño, M. (2001). *Cómo generar líneas de investigación. Sugerencias prácticas para profesores y estudiantes*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- ☞ Cherly, W. (1995). Factors that affect dance programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(4), 58.

Bibliografía

D

- De Baecque, A. (2006). Pantallas. El cuerpo en el cine. En JJ. Courtine (Dir.). *Historia del cuerpo. Vol III* (pp. 359-378). Madrid: Taurus.
- De Guzmán, M. (1986). *Vida y Muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- De León y Huertas, C. (2009). *Análisis de las funciones de los orientadores de los departamentos de orientación en las zonas de actuación preferente en la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- De Lucas, J.M. (2000). *Historia de la Educación Física Oficial. España 1900-1936*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación, Bolonia 19 de junio de 1999. Disponible en: http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf
- Decreto 2.187/1960 de 10 de Noviembre, por el que se regula del título oficial de Profesores de Educación Física (Boletín Oficial del Estado nº 28, de 1960).
- Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica. (Boletín Oficial del Estado nº 136, de 7 de junio de 1972).
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº56, de 20 de junio de 1992).
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. (Boletín

Oficial de la Junta de Andalucía nº156, de 8 de agosto de 2007).

- ☞ Del Rincón, D. *et al.* (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- ☞ Del Villar, F. (1994). El conocimiento práctico: Bases para la investigación del profesor de Educación Física en el aula. *Perspectivas*, 15, 19-23.
- ☞ Del villar, F. (1997). El pensamiento docente en la formación inicial de los profesores de Educación Física. En M.A. Delgado (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 29-38). 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. A. (1994). Intervención didáctica en Primaria. Implicaciones en la formación del maestro especialista en Educación Física. En S. Romero (Coord.), *Didáctica d la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria (111-117)*. Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Delgado, M. A. (1996). Formación Permanente e Innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la Educación Física. En M.A. Delgado *et al.* (Coord.), *Formación Permanente e Innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la Educación Física* (pp.1-7). Granada: Universidad de Granada.
- ☞ Delgado, M. A. (1997). *Formalización y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente*. Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Delgado, M. A. (1999a). Estilos de enseñanza y formación del profesorado. *Élide. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 2, 84-88.
- ☞ Delgado, M. A. (1999b). Patologías de la enseñanza de la EF y el Deporte. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*. 20, 40-46.
- ☞ Delgado, M. A. (2000). El cuerpo no se usa ni siquiera en la clase de Educación Física. *Habilidad Motriz*, 16, 3-4.

Bibliografía

- ☞ Delgado, M. A. (2001). La evaluación de la EF. ¿Yo te evaluó?, ¿tú me evaluas? ¿Antinomia didáctica? En F. Del Villar y J. P. Fuentes (Coords.), *Nuevas perspectivas de investigación en las ciencias del deporte* (pp. 175-196). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- ☞ Delgado, M. A. (2005). La calidad de la Educación Física ante el reto europeo. En J. F. Ruíz *et al* (Coords.), *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 41-58). Córdoba: FEADDEF Y AMEFCO. Gymnos.
- ☞ Delgado, M. A. y Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la Educación Física en la Formación Inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 27-38.
- ☞ Delgado, M. A., Medina, J. y Viciano, J. (1996). The teaching styles in the pre-service of physical education teachers. *International Seminar. AISEPEP*. 21-24 noviembre 1996. Lisbon.
- ☞ 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.
- ☞ Delgado, M., Tercedor, P y Torre, E. (2008). Métodos y técnicas para el conocimiento y mejora de la comunicatividad. En M. J. Cuellar y M.C. Francos (Coords.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 213-228). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- ☞ Devís, J. y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 35, 68-74.

- ☞ Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- ☞ 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>
- ☞ Díaz, M. y Castillo, E. (2004). *Expresión Corporal en Primaria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- ☞ Díez, A. (2006). Evolución histórica y social de la presencia de la mujer en la práctica física y el deporte. *Revista digital Efdeportes.com*, 11(99). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd99/mujer.htm>.
- ☞ Dios, F. y Del Villar, F. (2004). *Los centros de profesores y recursos. Un estudio etnográfico*. Cáceres: Universidad de Extremadura
- ☞ Domínguez, M. et al., (2003). “En busca de los valores”. Bienvenida lúdico-expresiva en la Facultad de Ciencias de la Educación. En G. Sánchez et al., (Coords.). *Expresión, creatividad y movimiento: I congreso internacional de expresión corporal y educación* (pp. 453-460). Salamanca: Amarú.
- ☞ Doug, S. et al. (2004). Dance, Sexuality, and Education Today. Observations for Dance Educators, *Journal of Dance Education*, 4 (1), 10-16.
- ☞ Duncan, I. (1989) *Mi vida*. Madrid: Debate.
- ☞ Durand, R. (1986). *La relajación*. Barcelona: Paidotribo.
- ☞ During, B. (1992) *La crisis de las pedagogías corporales* Málaga: UNISPORT. Junta de Andalucía

E

- ☞ Ealy, C. D. (1998). *La creatividad en la mujer*. Barcelona: Ediciones B.

- Eberspächer, H. (1995). *Entrenamiento mental*. Un manual para entrenadores y deportistas. Barcelona: INDE.
- Eco, U. (1999). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Elliot, J. (1997): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- Escohotado, A. (2000). *Caos y orden*. Madrid: Espasa.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esteve, J.M. (2003). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Farrell, TH. (2006). The first year of language teaching: imposing order. *kSystem*, 34 (2). 211-221.
- Farreny, M. T. (2000). *Carme Aymerich y la pedagogía de la expresión: vida, acción y pensamiento*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Feiman-Nemser, S. (1983). *Learning to teach*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Occasional Paper, 64.
- Feiman-Nemser, S. (1990) Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En Houston, W. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-232). New York: MacMillan Publishing Company.
- Fernández, A. (2011). La sensibilidad hoy es el campo de batalla. Entrevista con Franco Berardi (*Bifo*)(publicada el 29 de enero de 2011 en Público).
- Fernandez, C. (2006). *O corpo em movimento: o sistema Labam/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. Sau Paulo: Annablume.
- Fernández, D. (2008). La Educación Física en Andalucía con la L.O.E. en la Educación Primaria. *Revista digital Efdportes.com*, 13 (119). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd119/la-educacion->

- fisica-en-andalucia-con-la-loe-en-la-educacion-Primaria.htm
- ☞ Fernández, E. (1995). *Actividad Física y Género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- ☞ Fernández, E. (Coord.) (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- ☞ Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- ☞ Fernández, M.M. et al., (1993). *Encuesta al profesorado de Primaria y secundaria de la enseñanza pública*. Madrid: CIDE/MEC.
- ☞ Fernández, S. (1993). *La Educación Física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.
- ☞ Flecha, R. (2006). ¿Qué cambiará en las escuelas cuando volvamos a Freire? En A.I. Alcalde et al (Dirs.), *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje* (pp. 13-18). Barcelona: Graó.
- ☞ Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- ☞ Fraile, A. (1993). Un modelo de formación permanente colaborativa para el profesorado de EF. En J.L. Barbero (Coord.), *II Encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva: Investigación alternativa en educación física* (pp. 203-224). Málaga: UNISPORT.
- ☞ Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- ☞ Fraile, A. (2000). Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal. *Tándem*, 2, 21-38.
- ☞ Fraile, A. (2004a). El profesor de E.F como investigador de su práctica. *Tándem*, 15, 37-49.
- ☞ Fraile, A. (2004b). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Fraile (Coord.) (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ☞ Fraile, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de Educación Física. En A. Sicilia y J.M. Fernández-Balboa, J.M. (Coords.) *La otra cara de la enseñanza. La*

Bibliografía

- Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 49-76). Barcelona: INDE.
- ☞ Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ☞ Fux, M. (1981). *Danza, experiencia de vida*. Barcelona: Paidós
- ☞ Fux, M. (1997). *La formación del danzaterapeuta. Vivencias con la danzaterapia*. Barcelona: Gedisa.
- ## G
- ☞ Gagliano, R. (2006). *Perlas sin collares. Encuentros y desencuentros entre las culturas que enseñamos, sabemos y vivimos*. Buenos Aires: DGCyE de la Prov. de Bs. As.
- ☞ Galeano, E. (1998): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- ☞ García, A., Bores, N. y Martínez, L. (2007). Innovación educativa. Aprender en la Expresión y Comunicación Corporal escolar. *Ágora XX la Educación Física y el Deporte*, 4(5), 131-169.
- ☞ García, E. (2009). Re-creando y re-creacionando educativamente los juegos de tablero. En E. Montes (Coord.), *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 17-77). Barcelona: Graó.
- ☞ García, E. y Ruíz, F. (2001). Materiales convencionales y no convencionales como recursos metodológicos. Madrid: Gymnos.
- ☞ García, F. y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En F. Gil, J.M. León y L. Jarana (Coords.), *Habilidades sociales y salud* (pp. 45-58). Madrid: Pirámide.
- ☞ García, H.M. (1997a). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- ☞ García, H.M. (1997b). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE.
- ☞ García, J.L. (1999). Análisis y valoración de necesidades formativas del profesorado. En *Premios nacionales 1998 a la innovación educativa 1998* (pp. 211-234). Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones del MEC.
- ☞ García, L.M. (2007). Los contenidos de Grado. Mención educación Física. En P.

Palou et al. (Coords.), *Educación física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (pp. 259-263). Palma: Universitat de les Illes Balears.

☞ García, L.M. y Gutiérrez, D. (2002). Análisis y estructuración de los contenidos de Expresión Corporal. *Docencia e Investigación*, 12, 103-127.

☞ García, M.M., Rodríguez, P.L. y Moreno, J.A. (2003). Utilización de la música para la enseñanza de la Expresión Corporal en 1º Ciclo de la ESO. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 385-391). Salamanca: Amarú.

☞ García, M.M., Ureña, F. y Antúnez, A. (2004). Utilización de la música en Educación Física: principales problemas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4 (16), 286-296. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista16/artmusica.htm>

☞ García, S. y Pagán, F.A. (1996). Evaluación de la actividad docente del profesorado de

Educación Física. *Revista EF: renovar la teoría y la práctica*, 63, 13-18.

☞ Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

☞ Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

☞ Gil, J. y Perera, V. (2001): *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos.

☞ Gil, P. (1998). *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículo de maestro de educación física para la Escuela de Magisterio de Albacete*. Tesis doctoral, UNED.

☞ Giménez, F.J. y Díaz, M. (2001). *Diccionario de Educación Física en Primaria*. Huelva: Universidad de Huelva.

☞ Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado de Universidad. Las escuelas de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de educación* 269, 77-99.

☞ Gimeno, J. (1983a). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.

Bibliografía

- ☞ Gimeno, J. (1983b). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- ☞ Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- ☞ Gladys, M., Paredes, E. y Hernández, A. (2006). Propuesta de una batería de ejercicios para el tratamiento de la Expresión Corporal en el currículum de primer grado. *Revista digital Efdportes.com*, 11 (101). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd101/ec.htm>
- ☞ Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- ☞ Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- ☞ Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Barcelona: Vergara.
- ☞ Gomis, A. y Josa, J. (2007). *Bibliografía crítica ilustrada de las obras de Darwin en España 1857-2008*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- ☞ González, C. (2010). Análisis del área de educación física en los centros de secundaria obligatoria: el caso de la ciudad de Barcelona. *Habilidad Motriz*, 34, 21-32.
- ☞ González, I. (2004). *Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ☞ González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tunning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- ☞ González, L. (1982). *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Valladolid: Miñón.
- ☞ González, M. (2003). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física escolar? La Expresión Corporal frente al resto de contenidos en los libros de texto en la etapa de ESO. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 371-376). Salamanca: Amarú.
- ☞ González, M. (2005) ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 77-88. Recuperado de:

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>

- ☞ González, M.J. (1997): *Metodología de la Investigación Social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- ☞ González, R.A. et al. (2004). Análisis de la formación permanente del profesorado de Educación Física a través de los CPR y los CFI de la provincia de Zamora. En las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea. III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Valencia, 11-13 marzo de 2004, documentos en red.
- ☞ Gotees, J.P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- ☞ Graham, M. (1995). *Marta Graham. La memoria ancestral*. Barcelona: Circe.
- ☞ Granda, J. (1996). *Análisis de la enseñanza y de las planificaciones de maestros especialistas en educación física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año docente). Aportaciones para una propuesta en currículum formativo inicial de maestros*

especialistas en educación física. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

- ☞ Grotowski, J. (1999). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.
- ☞ Guerrero, A. (1993). *El Magisterio en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.
- ☞ Guilford, J. P. et al. (1978): *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Guimarães, J. A. C. (1999). *Moderno profissional da informação: elementos para sua formação e atuação profissional no Mercosul. // Formación de recursos humanos en el área de información en el Mercosur (pp. 19-23.)*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.

H

- ☞ Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- ☞ Habermas, J. (2001). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático*

Bibliografía

- de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- ☞ Harvey, G. (2008). *Duelo para Dummies*. Bogotá: Norma.
- ☞ Hegel, G. W. F. (2007). *Lecciones sobre la estética*. Madrid: Akal.
- ☞ Hernández, J.L (1992). *Profesorado de Educación Física y currículo: estudio de las perspectivas de los profesionales de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo*. Madrid: UNED.
- ☞ 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.
- ☞ Hernández, J.L. (2000). La Formación del profesorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos. *Tándem*, 1, 15-25.
- ☞ Hernández, J.L. (2004). La investigación sobre la práctica de la enseñanza en la formación del profesorado. *Tándem*, 15, 26-36.
- ☞ Hernández, J.L. (2005). La formación en Educación Física en la titulación de maestro en el marco de la convergencia europea: análisis, reflexiones y propuestas. En J. F. Ruíz *et al* (Coords.), *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 187-202). Córdoba: FEAEDEF, AMEFCO y Gymnos.
- ☞ Hernández, J.L. (2007). Profesor Gerhard Schmidt. Referente de la gimnasia natural austriaca en España. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (8). Doi:10.5232. Recuperado de: <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/40>.
- ☞ Hernández, J.L. (2010). La formación del profesorado de Educación Física. En M. A. Torralba *et al* (Coords.), *V Congreso Internacional. XXVI Nacional de Educación Física. Docencia, innovación e investigación en educación física* (pp. 81-92). Barcelona: INDE.
- ☞ Hernández, J.L. y García, M. (1992). El currículo de Educación Física para la Educación Primaria: un espacio para la experimentación del profesor. En *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15, 21-33.

- ☞ Hernández, J.L. y Velásquez, R. (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó.
- ☞ Herrera, S. y Llopis, A. (2008). Coreografías narradas. En G. Sánchez, et al. (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 143-147). Salamanca: Amarú.
- ☞ Herrero, H. (2002). Por la educación hacia la revolución: La contribución de la Educación Física a la construcción del imaginario social del franquismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2 (4), 21-36. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artfran.htm>
- ☞ Hethmon, R.H. (2000). *El método del Actor's Studio: conversaciones con Lee Strasberg*. Madrid: Fundamentos.
- ☞ Hoghe, R. (1989). *Pina Bausch. Historias de Teatro-Danza*. Barcelona: Ultramar.
- ☞ Holt, R. (2005). El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX. Los primeros deportes. El deporte en femenino. En A. Corbin (Dir.), *Historia del cuerpo*, 2 (pp. 337-342). Madrid: Santillana
- ☞ Homeyra, M. (1997). *El arte de afinarse*. Madrid: Mandala.
- ☞ Honoré, C. (2008). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: Círculo de lectores.
- ☞ Hoogvel, A.; Paas, F. y Jochems, W. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teacher and Teaching Education*, 21, 287-297.
- ☞ Houellebecq, M. (2005). *El mundo como supermercado*. Barcelona: Anagrama.
- ☞ Hüber, G. L. (Dir.) (2001). *Análisis de datos cualitativos con AQUAD Cinco para Windows*. Granada: GEU.
- ☞ Huberman, H. (1989). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- ☞ Hutton, P. (1990). *Survey Research for Managers: How to Use Surveys in Management Decision-Making*. Basingstoke: Macmillan.

Bibliografía

I

- ☞ Idla, E. (1967). *Rörelse och rytm*. Stockholm: Gunnar Löfroth.
- ☞ Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- ☞ Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y en el cambio*. Barcelona: Graó.
- ☞ INCE. (2001). *Actividades del alumno fuera del horario escolar (2) actividades extraescolares*. Madrid: MEC
- ☞ Instituto de Evaluación (1998). *Evaluación de la educación física en la educación Primaria*. Madrid: Publicaciones del Sistema Educativo.
- ☞ Isidori, E., Mauline, C. y Baffa, F. (2010). Pedagogía del humor. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 32, 51-58.

J

- ☞ Jaritonski, P. (1996). Algunas reflexiones acerca de la expresión corporal Eutonía. *Didáctica de la música*, 3, 52-63.
- ☞ Jaussi, M. J. (2006). Comunidades de aprendizaje. En A.I. Alcalde et al (Coords.), *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje* (pp. 29-34). Barcelona: Graó.
- ☞ Jodorowsky, A. (2004). *Piedras del camino*. Barcelona: Obelisco.
- ☞ Julián, J.A. (2009). *Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

K

- ☞ Kalmar, D. (2003). *Con los ojos del corazón. Aportaciones principales de la pedagogía de Patricia Stokoe al desarrollo educativo*

de la expresión corporal. En G. Sánchez et al. (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 31-47). Salamanca: Amarú.

☞ Kalmar, L. (2003). Patricia Stokoe y la expresión corporal. En G. Sánchez et al. (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 17-30). Salamanca: Amarú.

☞ Kandisky, V. (1993). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós.

☞ Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza Editorial.

☞ Kaufman, G. (1994). *Psicología de la vergüenza. Teoría y tratamiento de sus síndromes*. Barcelona: Herder.

☞ Keating, K. (1991). *Abrázame 2. El maravilloso lenguaje de los abrazos*. Buenos Aires: Javier Vergara.

☞ Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: D.D.B.

☞ Kerlinger, F.N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodologías*. México, D.F.: Interamericana.

☞ Kesselman, S. (1990). *El pensamiento corporal*. Barcelona: Paidós.

☞ Kirk, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry oriented approach. *Journal of teaching in physical education*, 5, 230-246.

☞ Kirk, D. (1990.) *Educación Física y currículo. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de València.

☞ Krueger, R.A (1988). *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide.

☞ Kuriyama, S. (2005). *La expresividad del cuerpo y la divergencia de la medicina griega y china*. Madrid: Siruela.

L

☞ L'Amicale, E.P.S. (1986). *El niño y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

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

☞ Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.

☞ Laferrière, G. (2000). Georges Laferrière. En F. Bercebal et al. (Coords.), *Sesiones de*

Bibliografía

- trabajo con los pedagogos de hoy* (pp. 89-117). Ciudad Real: Ñaque.
- ☞ Laferrière, G. (2008). El artista pedagogo y el proceso didáctico de la dramatización. En G. Sánchez *et al.* (Coords.), *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo* (pp. 185-190). Salamanca: Amarú.
- ☞ Langlade, A. y Rey, N. (1986). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- ☞ Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-Médica.
- ☞ Larráz, A. (1996). Orientaciones sobre contenidos prioritarios para la formación del profesorado en el área de Educación Física. En A. De Miguel, C. De las Peñas y M. Tarrés (Coords.), *Materiales de apoyo a la formación. Documento 4: Elementos para el análisis del ámbito de actuación*. Madrid: MEC.
- ☞ 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.
- ☞ Larráz, A. (2008). La Expresión Corporal en la escuela Primaria. Experiencia desde la Educación Física. En G. Sánchez *et al.* (Coords.), *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo* (pp. 47-59). Salamanca: Amarú.
- ☞ Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimated peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ☞ Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento en la escuela Primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Leahey, T. (1986). *Historia de la Psicología*. Madrid: Debate.
- ☞ Learreta, B. (1998). Investigación-acción en expresión corporal. *Revista de Educación Física y Deportes*, 5 (4), 5-12.
- ☞ 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, I* (pp. 566-579). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

- ☞ Learreta, B. (2004a). Los paradigmas educativos como punto de partida para la comprensión de la expresión corporal. *Revista universitaria de la EF y el deporte, Cronos*, 3, 31-36.
- ☞ Learreta, B. (2004b). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el Área de Educación Física en enseñanza Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- ☞ Learreta, B.; Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.
- ☞ Learreta, B. (2008). Los contenidos curriculares de la Expresión y Comunicación corporal en el sistema educativo español. En M.J. Cuéllar y M.C. Francos (Coords.). *Expresión y comunicación corporal para la Educación recreación y Calidad de Vida* (pp. 11-29). Sevilla: Wanceulen
- ☞ Learreta, B. (2009). Percepción del profesorado de Educación Física sobre los contenidos de Expresión Corporal. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 23-59). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ 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.
- ☞ Learreta, B.; Sierra, M.A. y Ruano, K. (2009). Los contenidos de Expresión Corporal. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.), *Expresión Corporal y Educación* (pp. 61-106). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Lecoq, J. (1997). *Le Corps Poétique*. Arlés: Actes Sud-Papiers.
- ☞ Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. (Boletín Oficial del Estado nº 199, de 18 de julio de 1945).
- ☞ Ley 77/1961, de 23 de diciembre, sobre Educación Física. (Boletín Oficial del Estado nº 309, de 27 de Diciembre de 1961).

Bibliografía

- ☞ 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 13/1980 de 31 de marzo. Ley general de Cultura Física y del deporte. (Boletín Oficial del Estado nº89, de 12 de abril de 1980).
- ☞ Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte (Boletín Oficial del Estado nº 249, de 17 de octubre de 1990).
- ☞ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 252, de 26 de diciembre de 2007).
- ☞ Ley Orgánica 11/ 1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria, (Boletín Oficial del Estado nº 209, de 1 de septiembre de 1983).
- ☞ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Boletín Oficial del Estado nº 238, del 4 de octubre de 1990).
- ☞ Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre. BOE número 307 del 24 de diciembre de 2001
- ☞ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (Boletín Oficial del Estado nº307, de 24 de diciembre de 2002).
- ☞ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado nº. 106 de 4 de mayo de 2006).
- ☞ Liessmann, K. P. (2006). *Filosofía del arte moderno*. Barcelona: Heder.
- ☞ Lifar, S. (1968). *La danza*. Barcelona: Labor
- ☞ Lindqvist, G. (2001). The Relationship between Play and Dance. *Research in Dance Education*, 2 (1), 41-52.
- ☞ Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- ☞ Lleixá, T. (2004). Políticas educativas europeas y Educación Física. En Caparróz, F.E. y Andrade, N.F. (Coords.). *Educação Física Escolar. Política, Investigaçao e Intervenção*. Uberlandia (Brasil): LESEF/UFES.NEPECC/UFU.
- ☞ Llopis, A. (2003). La danza: Opiniones y creencias de los y las estudiantes de Educación Física. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.), *Expresión, creatividad y*

movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación (pp. 429-437). Salamanca: Amarú.

- ☞ Logan, L. y Logan, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-tau.
- ☞ López, I. (2011). Improving the Quality of Education por All o la concepción de la mejora de la eficacia escolar desde sus protagonistas. *ED-UCO*, 5, 151-176.
- ☞ López, J.M. (1997). La formación de maestros especialistas en Educación Física. En M.A. Delgado (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 16-28). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ López, J.M. (2000). Formación permanente y ejercicio profesional de los maestros/as especialistas en EF. de las 5 primeras promociones (1993/97) de la EU de formación del profesorado y la Facultad de humanidades y ciencias de la educación de la Universidad de Jaén. En O.R. Contreras (Coord.), *La formación Inicial y Permanente*

en el profesorado de EF (pp. 405-413).

Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha

- ☞ López, V.M. et al. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 26, 69-86.
- ☞ Lowen, A. (1993). *La espiritualidad del cuerpo*. Barcelona: Paidós
- ☞ Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ☞ Lozano, J.J. (2007). *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación acción colaborativa*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Cáceres.
- ☞ Luis-Pascual, J.C. (2006). El perfil formativo del profesorado de educación física. *Cronos. La revista científica de la actividad física y el deporte*, 5, 13-23.
- ☞ Luis-Pascual, J.C. (2008a). *Diagnóstico y perfil formativo del docente de educación física escolar*. Madrid: ADAL-Editorial Deportiva.

Bibliografía

- ☞ Luis-Pascual, J.C. (2008b). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Luis-Pascual, J.C. y Learreta, B. (1997). Formación inicial Vs. Formación permanente en el profesorado de Educación Física. *Base. Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 52-56.
- ☞ Lukas, JF y Santiago, K (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

M

- ☞ Makarenko, A. (1981). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- ☞ Manrique, J.C. (2003). La Educación Física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (10), 83-100. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista10/artmujer.htm>.
- ☞ 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.
- ☞ Marcelo, C. (1992a). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: MEC.
- ☞ Marcelo, C. (1992b). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel.
- ☞ Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- ☞ Marcelo, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-242.
- ☞ Marín, R. y De la Torre, S. (2000). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Madrid: Vicens Vives.
- ☞ Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- ☞ Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.

- ☞ Marinof, L. (2000). *Más platón y menos prozac*. Barcelona: Grupo Z.
- ☞ Marinof, L. (2003). *Pregúntale a Platón*. Barcelona: Círculo de lectores.
- ☞ Martín, E. y Torbay, A. (2008). Actitudes y habilidades cognitivo-emocionales en el perfil psicológico del profesional de la Expresión 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.
- ☞ Martínez, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *Heterotopía*, 26, 59-72.
- ☞ Martínez, M. (2007). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/gruposfocales.html>
- ☞ Martínez, M.P. y Barreiro, J.S. (2003). Presencia e incorporación de la mujer en la enseñanza de la Educación Física y el deporte. *Revista digital Efdeportes.com*, 9 (65). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd65/mujer.htm>
- ☞ Martínez, R. (2004). Las coreografías: ¿instrumento útil para el desarrollo de la expresión corporal? Un balance del alumno. *Revista digital Efdeportes.com*, 10 (71). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd71/coreos.htm>
- ☞ Maslow, A.H. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- ☞ Maslow, A.H. (2000). *El hombre autorealizado*. Barcelona: Kairós.
- ☞ Mateo, J. (2000). *La evaluación. Su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ☞ Mateu, M. (1989). Actividades físicas de expresión: ¿paradoja, contradicción o innovación? *Apuntes Educación Física y Deportes*, 16 y 17, 57-62.
- ☞ Mateu, M. (2003). El sentir expresivo y comunicativo. *Cuadernos de pedagogía*, 322, 54-57.
- ☞ 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*

Bibliografía

- corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp.247-262). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Matoso, E. (1996). *El cuerpo territorio escénico*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Matussek, P. (1984). *La creatividad: desde una perspectiva psicodinámica*. Barcelona: Herder.
- ☞ Mayor, F. (1997). *Terral (1990-1997)*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ☞ Mayor, F. (1999). *Los nudos gordianos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ☞ Mayor, F. (2002). Educar, aprender y compartir. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 57-59.
- ☞ Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- ☞ McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- ☞ McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- ☞ MEC (1969). *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- ☞ MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- ☞ MEC (1992a). *Educación Física. Materiales para la Reforma (Cajas Rojas). Primaria y Secundaria. Guía General*. Madrid: Servicios de Publicaciones.
- ☞ MEC (1992b). *Propuestas de Secuencia de Educación Física. Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- ☞ MEC (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos universitarios de Grado y Máster*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- ☞ MEC (2008). *Enseñanzas artísticas superiores*. Recuperado de: <http://www.mec.es/educa/enseñanzas-artisticas/indexSup.html>.
- ☞ MECD. (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ☞ Mechén, F. (1998). *Descubrir la creatividad: desaparecer para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- ☞ Medina, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física*.

- Un estudio preliminar.* (Tesis doctoral).
Universidad de Granada, Granada.
- ☞ Menéndez, M.C. (1994). *Análisis de necesidades formativas del profesorado para la integración.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- ☞ Merdman, A. (1999). *Modelar el cuerpo con el método Pilates.* Barcelona: Integral.
- ☞ Meyerhold, V. (1975). *Teoría teatral.* Madrid: Fundamentos.
- ☞ Michaud, Y. (2006). Visualizaciones. El cuerpo y las artes visuales. En JJ. Courtine (Dir.), *Historia del cuerpo. El siglo XX. Vol III* (pp. 401-417). Madrid: Santillana.
- ☞ Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book.* Beverly Hills: CA.
- ☞ Ministerio de Sanidad y Consumo (2005). *Estrategia NAOS. Invertir la tendencia de la obesidad.* Madrid: Agencia Española de Seguridad Alimentaria. Recuperado de: www.faecap.com/ACAMEC/maqueta%20NAOS.pdf.
- ☞ Miret, E. (1999). ¿Alternativas a la religión en la escuela?. *El País.* Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/opinion/ESPANA/CONSTITUCION_ESPANOLA_DE_1978/Alternativas/religion/escuela/elpepiopi/19991010elpepiopi_10/Tes.
- ☞ Mohn, R (2009). *El triunfo del factor humano.* Barcelona: Círculo de lectores.
- ☞ Molano, H. (1997). *El arte de afinarse.* Madrid: Mandala.
- ☞ 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.
- ☞ Moliner, M. (2002). *Diccionario de uso del español.* Madrid: Gredos.
- ☞ Monfort, M. (1999). *Expresión Corporal: hacia un movimiento libre. Actas de las I jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física.* Granada: Universidad de Granada.
- ☞ Montávez, M. (1998). Metodología expresiva. En J. Granada (Dir.), *XV Congreso Nacional de E.F. de Escuelas de Magisterio y IV de Facultades de Ciencias de la Educación* (pp. 67-89). Melilla: Universidad de Granada.

- ☞ Montávez, M. (2001.b). La Expresión Corporal y la Creatividad. Un camino hacia la persona. *Tándem*, 3, 50-66.
- ☞ 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. (2002). Recreación Expresiva. En J.C. Narganes y E. Rivera (Dir.), *Actas del Congreso Educación Física, Ocio y Recreación* (pp. 159-174). Cádiz: FETE-UGT.
- ☞ 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. (2008a). La Expresión Corporal en construcción. En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación Física y Ciencias afines* (pp. 399-420). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- ☞ Montávez, M. (2008b). 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: Amarú.
- ☞ Montávez, M. y González, I. (2008). La Expresión Corporal <En-Cuesta>. Validando un instrumento de evaluación. En G. Sánchez *et al.* (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 267-273). Salamanca: Amarú.
- ☞ 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: Amarú.

- ☞ 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.
- ☞ Montávez, M., González, L. y Olivares. M.A. (2009). Decálogo para aprender a aprender: estrategia facilitadora del aprendizaje en el aula universitaria. *ED.UCO. Revista de investigación educativa*, 4, 73-96.
- ☞ Montesinos, D. (2004). *La Expresión Corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE.
- ☞ Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- ☞ Moreno, J.L. (1972). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- ☞ 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.
- ☞ Moreno, M.P. y Ramos, L.A. (2005). Modelos y programas de formación de profesores de Educación Física. En L.A. Ramos, y F. Del Villar (Coords.). *La enseñanza de la Educación Física* (pp. 17-31). Madrid: Síntesis.
- ☞ Morgenstern, S. (1996). La profesión docente ante los procesos de cambio. En A. De Miguel, C. De las Peñas y M. Tarrés (Coords.), *Materiales de apoyo a la formación. Documento 4: Elementos para el análisis del ámbito de actuación*. Madrid: MEC.
- ☞ Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión.
- ☞ Morin, E. (2005). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Bibliografía

- ☞ Mosston, M. y Ashwort, S. (1996). *La Enseñanza en la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- ☞ Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- ☞ Motos, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- ☞ Motos, T. (1990). *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra.
- ☞ Motos, T. (2003). Cerebro emocional, educación emocional y Expresión Corporal. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I congreso internacional de expresión corporal y educación* (pp. 101-118). Salamanca: Amarú.
- ☞ Motos, T. (2008a). De la palabra al movimiento expresivo. La técnica de sonorización. En G. Sánchez *et al.* (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 149-158). Salamanca: Amarú.
- ☞ Motos, T. (2008b). Habilidades de dramatización y evaluación de la creatividad dramática. En M.J. Cuellar y M.C. Francos (Coords.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 111-126). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Motos, T. y García, L. (2001). *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- ☞ Motos, T. y Laferrière, G. (2008). Dramatización y Expresión Corporal. Bases y retos. En G. Sánchez *et al.* (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 29-45). Salamanca: Amarú.
- ☞ Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Cisspraxis.
- ☞ Muñoz, J. (2000): *Tómatelo con filosofía. Ideas para mitigar los males del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Muñoz, J. (2005). *La cocina del pensamiento*. Barcelona: RBA.
- N**
- ☞ Navajas, R. (2003). Nuevos retos en la Expresión Corporal del siglo XXI:

fundamentación, camino estructural y renovación de su filosofía. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación* (pp. 101-118). Salamanca: Amarú. 287-292.

- ☞ Navajas, R. (2008). Expresión Corporal y educación en valores: la carta de la tierra como herramienta de trabajo. En G. Sánchez *et al.* (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 627-632). Salamanca: Amarú.
- ☞ Neill, A.S. (1975). *Corazones no solo cabezas en la escuela*. México: Mexicanos Unidos.
- ☞ Neuman, A. (2005). *El equilibrista*. Barcelona: Acantilado.
- ☞ Noguera, J. (1948). *La esbeltez en la feminidad. Formulario de gimnasia femenina*. Barcelona: Auge.

O

- ☞ Oliver, S. (2000). Aesthetic Understanding in Dance in Community and Schools. *Research in Dance Education*, 1(2), 215-220.
- ☞ Olivera, J. (2006). José María Cagigal y su contribución al humanismo deportivo. *Revista Internacional de Sociología*, 64(44), 207-235.
- ☞ Orden de 28 de noviembre de 1961 sobre revalidación de títulos de Profesoras de Educación Física de la Escuela Nacional de Especialidades «Julio Ruiz de Alda», de la Sección Femenina. (Boletín Oficial del Estado nº 8, de 9 de enero de 1962).
- ☞ Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB (Boletín oficial del Estado nº 293, del 8 de diciembre de 1970).
- ☞ Orden de 10 de febrero de 1971 por la que se aprueba el programa de necesidades docentes para la redacción de Proyectos de Centros de EGB y de Bachillerato

Bibliografía

- (Boletín Oficial del Estado nº 44, de 20 de febrero de 1971).
- ☞ Orden 24 de marzo de 1988 por la que se convocan cursos de especialización en educación física para el profesorado de EGB de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 29, de 12 de abril de 1988).
 - ☞ Orden de 5 de noviembre de 1992, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, secuenciación de contenidos y distribución horaria en Educación Primaria (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 128, de 12 de diciembre de 1992).
 - ☞ 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).
 - ☞ Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº171, de 30 de agosto de 2007).
 - ☞ Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado nº 312, de 29 de diciembre de 2007).
 - ☞ Ortiz, M.M. (1999). *Descripción y análisis de algunas destrezas comunicativas No Verbales. Estudio de casos en la Formación Inicial del Maestro Especialista en Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
 - ☞ Ortiz, M.M. (2001). La Expresión Corporal en el currículum escolar: objeto de estudio y elementos que la componen. En P.L. Rodríguez y A.F. López. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de las Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio (pp. 267-279). Murcia: Universidad de Murcia.
 - ☞ Ortiz, M.M. (2002). *Expresión Corporal una propuesta didáctica para el profesorado de EF*. Granada: Grupo editorial universitario.
 - ☞ Ortiz, M.M. y Torres, J. (2009). El currículo de Educación Física en la educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 97-130.

P

- ☞ Padilla, C. (2003). Comunicación no verbal: propuestas de danza. En M. Vizueté (Dir.), *Los lenguajes de la expresión* (pp. 217-227). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- ☞ Padilla, C. (2008). Aprendizajes basados en proyectos en la asignatura de expresión corporal. En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación física y ciencias afines*. Córdoba: Universidad de Córdoba. doi: 978-84-691-1478-0.
- ☞ Padilla, C. y Zurdo, R. (2003). Democratización de la danza: Expresión y desarrollo de la creatividad. En G. Sánchez, B. Taberner, J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 579-586). Salamanca: Amarú.
- ☞ Parellada, C. (2002). La formación en clave de cambio: transformar al docente, transformar a la persona. *Aula de Innovación Educativa*, 110, 68-76.
- ☞ Paris, C. y Bayo, J. (1997). *Diccionario biográfico de la danza*. Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.
- ☞ Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (Diario Oficial de la Unión Europea L 394, de 30 de diciembre de 2006).
- ☞ Parra, M., Caballero, P. y Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. En E. Montes (Coord.), *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 199-260). Barcelona: Graó.
- ☞ Pascual, C. (1992). La formación inicial del profesorado de educación Física basada en la reflexión. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 41-45.
- ☞ Pascual, C. (2000). La pedagogía crítica: una cuestión ética. En O.R. Contreras Jordán (coord.) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional*

Bibliografía

- de Educación Física* (pp. 73-93). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ☞ Pascual, C. (2004). Formación del profesorado, reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem*, 15, 18-25.
- ☞ Pascual, C. (2007). Qué es relevante enseñar en educación Física. “Cuanto más azúcar más dulce”, sí, pero solo. En P. Palou *et al.* (Coords.), *Educación física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (pp. 147-151). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- ☞ Paymal, N. (2008). *Pedagogía 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Córdoba: Brujas.
- ☞ Pearson, C.E. (1964). *Guía de Educación Física para Maestros*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Peiró, C. (2001). Materiales curriculares y formación del profesorado en educación física. *Tándem*, 4, 19-33.
- ☞ Peiró, C. y Devís, J. (1994). Materiales curriculares y recursos didácticos: recursos materiales e impresos. Medios audiovisuales e informáticos. Criterios para su selección y utilización. En J. Díaz (Coord.), *Temario de oposiciones al cuerpo de profesores de secundaria* (pp.1-18). Barcelona: INDE.
- ☞ Pelegrín, A. (1996). Expresión Corporal. En V. García (Dir.), *Tratado de Educación Personalizada. Personalización en la Educación Física* (pp. 337-353). Madrid: Rialp.
- ☞ 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.
- ☞ Penchansky, M. y Eidelberg, A. (1980). *La expresión corporal en la escuela Primaria*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- ☞ Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- ☞ Pérez, A (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- ☞ Pérez, A. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En

J. Gimeno y A. Pérez (Dir.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-424). Morata: Madrid.

☞ 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, A. et al., (2003). La situación profesional de los docentes. Luces y sombras. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 34-40.

☞ Pérez, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la Danza*. Santiago: LOM.

☞ Pérez, G. (1994 a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

☞ Pérez, G. (1994 b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

☞ Pérez, M.L., Carretero, M.R. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, Primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

☞ Pérez, R. (1986). *Pedagogía Experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED.

☞ Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2003). *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.

☞ Pérez-Roux, T. (2007). Ah, c'est de la danse?. Formation des enseignants d'EPS et représentations de l'apprentissage en danse. En G. Carlier y J.C. Renard (Coord), *Plaisir, compétence et réflexivité* (pp. 39-48). Bélgica: UCL, Presses universitaires de Louvain-la-Neuve.

☞ Pérez-Roux, T. (2008a). 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.

☞ Pérez-Roux, T. (2008b). Formación de formadores en Expresión Corporal. En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación Física y Ciencias afines* (pp. 469-474). Córdoba: Universidad de Córdoba.

☞ Pérez-Roux, T. (2010). Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: la danza a debate. *Aula 16*, 91-111.

☞ Pérez-Roux, T y Rueda, B. (2008). Bailar con y para los otros. En G. Sánchez et

Bibliografía

- al. (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 191-198). Salamanca: Amarú.
- ☞ Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?. Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Oporto: ASA.
- ☞ Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- ☞ Picq, L., y Vayer, P. (1969). *Educación psicomotriz y retraso mental: aplicación a los diversos tipos de inadaptación*. Barcelona: Científico-Médica.
- ☞ Popenoe, J. (1981). *Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria*. Barcelona: LAIA.
- ☞ Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- ☞ Poveda, L. (1977). *Expresión Dinámica. Un lenguaje total*. Madrid: Narcea.
- ☞ Poveda, L. (1979). La Expresión Dinámica: alternativa para el cambio. *Cuadernos de pedagogía*, 52, 3-8.
- ☞ Prado, D. y Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Barcelona: INDE.
- ☞ Prat, M. (2000): Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela. *Tándem*, 2, 7-20.
- ☞ Prigogine, I. (2008). El hombre y la naturaleza son creaciones del tiempo. En C. Von Barloewen y G. Naoumova, *El libro de los saberes. Conversaciones con los grandes intelectuales de nuestro tiempo* (pp. 413-425). Barcelona: Círculo de lectores.
- ☞ Puig, M.C. (2002). Cuerpo, ritmo y educación. *Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad* (pp. 1-12). Alcalá: Universidad de Alcalá.

Q

- ☞ Quintana, A. (1997): *Ritmo y Educación Física*. Madrid: Gymnos.

R

- ☞ RAE. (2000): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.
- ☞ Ramírez, A. (2001). ¿Religión en la enseñanza Primaria y secundaria? *Revista de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 9 (4), 121-123.
- ☞ Ramón-Cortés, F. (2005). *La isla de los 5 faros. Un recorrido por las claves de la comunicación*. Barcelona: RBA.
- ☞ Ramos, L. A. (1999) *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- ☞ Ramos, L., Del Villar, F. y Moreno, P. (1998): El conocimiento práctico
- ☞ Ranty, Y. (1992). *Entrenamiento Autógeno Progresivo*. Barcelona: Paidotribo.
- ☞ Read, H. (1991). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Real Decreto por el que se establece una nueva ordenación de la Educación Física en la Universidad. (Boletín Oficial del Estado nº69, de 22 de marzo de 1977)
- ☞ Real Decreto 1119/1977, de 20 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Subsecretaría de Familia, Juventud y Deporte y se crean los Organismos autónomos Instituto de la Juventud y Centro Superior de Educación Física y Deportes. (BOE nº 125, 26 de mayo de 1977).
- ☞ Real Decreto 790/1981, de 24 de abril, sobre Institutos nacionales de Educación física y las Enseñanzas que imparten. (Boletín Oficial del Estado nº 108, de 6 de mayo de 1981).
- ☞ Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado de 26 de junio de 1991).
- ☞ Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado, nº 220, de 13 de septiembre de 1991).
- ☞ Real Decreto 535/1993, de 12 de abril, por el que se modifica y completa el Real

Bibliografía

- Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del Sistema Educativo. (Boletín Oficial del Estado nº106, de 4 de mayo de 1993).
- ☞ Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (Boletín Oficial de Estado nº 297, de 9 de diciembre de 1995).
- ☞ 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).
- ☞ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (Boletín Oficial de Estado nº 260, de 30 octubre de 2007).
- ☞ Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado nº 161, de 3 de julio de 2010).
- ☞ 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>
- ☞ Reca, M. (2005). *Qué es Danza/movimiento terapia. El cuerpo en danza*. Buenos Aires: Lumen.
- ☞ Resolución de 20 de abril de 1982, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se convocan cursos de especialización y perfeccionamiento del Profesorado de EGB, a través de la UNED, modalidad a distancia (Boletín Oficial del Estado nº 98, del 24 de abril de 1982).
- ☞ Resolución de 13 de mayo de 1992 por la que se establece la homologación de los ocho cursos de especialización en EF convocados por la Consejería de Educación y Ciencia por la JA a la nueva Especialidad de EF. (Boletín Oficial del Estado nº 142, de 13 de junio de 1992).

- Rey, R. y Santa María, J.M. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: CISPRAxis.
- Reyno, A.M. (2006). *La formación inicial de los profesores de Educación Física en Chile y la actividad expresivo motriz*. (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas.
- Riera, L., Sansevero, I. y Lúquez, P. (2008). La cultura democrática en la formación integral de la educación básica. *Revista Educación en Valores*, 2 (10), 9-20.
- Risner, D. (2009). When Boys Dance: Moving Masculinities and Cultural Resistance in Dance Training and Education. *Conference Proceedings of dance and the Child international (daCi)*. Kinston, Jamaica. Recuperado de: http://www.dougrisner.com/articles/Risner_daCi09_WhenBoysDance.pdf
- Rivera, E. (2000). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de educación Primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Riveiro, L. y Schinca, M. (1992). *Optativas. Expresión Corporal*. Madrid: MEC.
- Robles, J., Giménez, F.J. y Abad, M.T. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 18, 5-8.
- Rodríguez, A. y Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J.L (1988). Currículo escolar y calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 221-234.
- Rodríguez, L.P. (2003). *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Masson.
- Rodríguez, R. (1988). Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una

Bibliografía

- perspectiva histórico-legislativa y de género. *Escuela Abierta*, 2, 63-82.
- ☞ Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: un enfoque holístico. *Reflexiones*, 87 (1), 127-137.
- ☞ Rodríguez-Izquierdo, F. (2001). *El Haikus Japonés*. Madrid: Hiperion.
- ☞ Rogers, C. (1995). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- ☞ Romero, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- ☞ Romero, C. (1999). Una visión de la Educación Física en el currículum escolar a través de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. *Revista digital Efdportes.com*, 4 (16). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd16/bibliogr.htm>
- ☞ Romero, C. (2004). Argumentos sobre la Formación Inicial de los docentes de Educación Física. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1).
- ☞ Romero, C. y Cepero, M. (2001). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ☞ Romero, CH. (1999). La Expresión y Comunicación Corporal desde el ámbito de la Educación Física: elementos, características y enfoque globalizador. En D. Linares, F. Zurita y J.A. Iniesta (Coords), *Actas de las I Jornadas Andaluzas Interuniversitarias en Expresión y Comunicación corporal en EF* (pp. 69-99). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ☞ Romero, CH. (2001). Cuerpo y creatividad. Reflexiones sobre creatividad en Educación Física. *Tándem*, 3, 25-38.
- ☞ Romero, CH. (2008). ¿Quo vadis Expresión Corporal?. En G. Sánchez *et al.* (Coords), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y educación* (pp. 105-116). Salamanca: Amarú.
- ☞ Romero, S. (1995). La formación inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. En M. Chivite (Coord), *II Congreso nacional de Educación Física de*

- Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 41-65). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ☞ Romero, S. (1998). Evolución de los objetivos y contenidos de la Educación Física desde la Ley 1961 hasta nuestros días en los distintos sistemas educativos. En S. Romero, (Coord.), *Fundamentación de los contenidos en Educación Física escolar* (pp. 31-52). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ☞ Romero, S. (2007). Los contenidos del Grado. Mención en Educación Física. En P. Palou et al (Coords). *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas y retos* (pp. 207-222). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- ☞ Romero, S, Pacheco, M.J. y J-P. Sanchíz (1995). *Diseño curricular del área de Educación Física en Primaria. Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Romero, S. y Latorre, A. (1993). La Educación Física en los nuevos Planes para el Maestro: Especialidad de Educación Física. En *Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 21-26). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ☞ Rosier, M. (1988). Survey Research Methods. En J. Keeves (Comp.), *Educational Research. Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp. 107-13). Oxford: Pergamon.
- ☞ Ross, A., Butterfield, S. (1989). The Effects of a Dance Movement Education Curriculum On Selected Psychomotor Skills Of Children in Grades K-8. *Research in Rural Education*, 6 (1), 51-56.
- ☞ Rousseau, J.J. (1983). *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera.
- ☞ Ruano, K. (2004). *La influencia de la Expresión Corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- ☞ 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.
- ☞ Rubio, A. (2006). Comunidades de aprendizaje en red. En A.I. Alcalde et al, *Transformando la escuela: las comunidades*

Bibliografía

- de aprendizaje (pp. 43-47). Barcelona: Graó.
- ☞ Rueda, B. (1997). *Influencia de un entrenamiento perceptivo- motor sobre parámetros de percepción musical, medidos a través de un sistema automatizado*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- ☞ 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
- ☞ Ruibal, O. (1997). *Unidades Didácticas para Secundaria V. Ejercicios de Expresión Corporal para jóvenes*. Barcelona: INDE.
- ☞ Ruíz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. Bilbao: Atezblai.
- ☞ Ruíz, F. (2003). La formación inicial del maestro: un pasado, un presente y un futuro. Hacia el espacio europeo de educación superior. En E.P. González y F. Ruiz (Coords.), *Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en la edad escolar. Hacia un nuevo espacio europeo de educación superior* (pp. 135-150). Valladolid: A.VA.P.E.F.
- ☞ Ruíz, F. y García, E. (2005). *Hábitos físico-deportivos de los almerienses en su tiempo libre*. Madrid: Gymnos.
- ☞ Ruiz, J. (1996). *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Actas.
- ☞ Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ☞ Ruíz, J.M. (2004). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- ☞ Ruiz, L.M. et al. (2004). Motivación de logro en Educación Física Escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, 2004, 333, 345-361.
- ☞ Ruiz, L.M. (2010). El desarrollo de la competencia motriz en la ESO y su evaluación. En M.A. Torralba et al., *V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física. Docencia, innovación e investigación en Educación Física* (pp. 247-252). Barcelona: INDE.
- ☞ Ruiz, L.M. y Graupera, J.L. (2011). Práctica, aprendizaje y educación física: un viejo

tema con nuevas variaciones. *Tándem*, 36, 7-16.

☞ Rushkoff, D. (2002). *Coerción. Por qué hacemos caso a lo que nos dicen*. Barcelona: Círculo de Lectores.

S

☞ Sáenz-López, P. (2000). *El maestro principiante de Educación física*. 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.

☞ Sáenz-López, P., Sicilia, A. y Manzano, J.I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (37), 167-180. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>.

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

☞ Salinas, F. y Viciano, J. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. *Revista digital Efdeportes.com*, 11(103). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>

☞ Salzer, J. (1984). *La expresión corporal. Una enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Herder

☞ Sánchez, G. (2008a). 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. (2008b). La poética del movimiento corporal. En G. Sánchez *et al.*, (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 633-638). Salamanca: Amarú.

☞ Sánchez, G. (2009). La Expresión Corporal-Danza en Patricia Stokoe. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.), *Expresión Corporal*

- y Educación (pp. 151-174). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Sánchez, G. *et al.* (2007). Proyecto en torno a la armonización y convergencia de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: Elaboración del plan de estudios del grado de docente de Educación Física: Mención en Expresión Corporal. Memoria del proyecto inédita.
- ☞ Sánchez, G. *et al.* (2008). La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación. En G. Sánchez *et al.* (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 17-28). Salamanca: Amarú.
- ☞ Sánchez, G. y Coterón, J. (2007). Expresión Corporal en Educación Física: un costoso entendimiento. En P. Palou *et al.* (Coords.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas y retos. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears*. doi: 978-84-7632-991-7.
- ☞ Sánchez, J.A. (2006). *Artes de la escena y la acción en España*. Universidad Castilla la Mancha: Castilla la Mancha.
- ☞ Sánchez, S. (2001). La motivación del profesorado: factores influyentes y sugerencias para su mejora. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 13-17.
- ☞ Sanderson, P. (2000). Dance Movement Therapy in UK Education. *Research in Dance Education*, 1(1), 69-85.
- ☞ Sanderson, P. and Bannon, F. (2000). Experience Every Moment: aesthetically significant dance education. *Research in Dance Education*, 1(1), 9-26.
- ☞ Santiago, P. (1985). *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal*. Madrid: Narcea.
- ☞ Santos, M.A. (2007). La arqueología de los sentimientos en la educación democrática. En A. Bolívar y A. Guarro (Coords.), *Educación y cultura democráticas* (pp. 129-151). Madrid: Wolters Kluwer.
- ☞ Saumell, M. (2006). *El teatro contemporani*. Barcelona: UOC.
- ☞ Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Círculo de lectores.

- ☞ Schaeffer, J. M. (2005). *Adiós a la estética*. Madrid: La Bolsa de la Medusa.
- ☞ Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.
- ☞ Schlemmer, O. (1987). *Escritos sobre arte: pintura, teatro, danza. Cartas y diarios*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Schwind, P. (1989). *Plenitud corporal con el Rolfing*. Barcelona: Integral.
- ☞ Sebastián, E. (2010). *Enciclopedia básica de la vida*. España-Unión Europea: Cultiva Libros.
- ☞ Sefchovich, G. y Waisburg, G. (1992). *Expresión corporal y creatividad*. México: Trillas.
- ☞ Segovia, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Escuela Española.
- ☞ Sensat i Vila, R. (1934). Hacia la escuela nueva. *Revista de Pedagogía*, 156, 543-551.
- ☞ Serrano, J.A. (2005a). Cambios en la formación inicial de los maestros especialistas: Un ensayo sobre sus consecuencias. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y Recreación*, 7, 28-34.
- ☞ Serrano, J.A. (2005b). La convergencia europea no ampara un maestro <<para todo>>. En J. F. Ruíz et al (Coords.), *El maestro de Educación Física ante la convergencia europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (pp. 177-186). Córdoba: FEADef, AMEFCO y Gymnos.
- ☞ Seybold, A. (1974): *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ☞ Shilder, P. (1983). *Imagen y apariencia del cuerpo humano. Estudios sobre las energías constructivas de la psique*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.

Bibliografía

- ☞ Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la E.F. un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Sicilia, A. et al. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, 71-95.
- ☞ Sicilia, A. et al. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 98 (4), 23-32.
- ☞ Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- ☞ Sierra, M.A. (1997). La Expresión Corporal como contenido de la Educación Física escolar. *Revista electrónica Áskesis*, 1. Recuperado de: <http://www.askesis.arakis.es>.
- ☞ Sierra, M.A. (2000). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. (Tesis doctoral). UNED, Madrid.
- ☞ Sierra, M.A. (2003). Los lenguajes del gesto y los lenguajes de la palabra: los lenguajes de la actividad física, de la danza y del teatro. En M. Vizuite (Coord.), *Los lenguajes de la expresión* (pp. 75-101). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- ☞ Sierra, M.A. y Cachadiña, P. (2008). Un cuerpo creativo mejora tu expresión. En G. Sánchez et al. (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 119-126). Salamanca: Amarú.
- ☞ Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- ☞ Sierra, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- ☞ Simona, D. (2006). Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida. En Simona, D. y Hersh, L. (Coord.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 91-126). Málaga: Aljibe.
- ☞ Simona, D. y Hersh, L. (2006). Un modelo holístico de competencia. En Simona, D.

- y Hersh, L. (Coord.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (73-90). Málaga: Aljibe.
- ☞ Stanislavski, K.S. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
- ☞ Stanislavski, K.S. (1985). *Mi vida en el arte*. La Habana: Arte y literatura ciudad de la Habana.
- ☞ Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- ☞ Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- ☞ Stevens, C. (1997). *La técnica Alexander. Introducción a la técnica y sus beneficios*. Barcelona: Oniro.
- ☞ Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Argentina: Humanitas.
- ☞ Stokoe, P. y Schächter, A. (1986). *La Expresión Corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Street, S. (2002). Developments in Dance Education in Hong Kong. *Research in Dance Education*, 3 (1), 63-68.
- ☞ Suárez, B (2005). *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- ☞ Suárez, C. (2004). *Una aproximación al Sistema Fedora Aberastury. Espacios desconocidos, lugares inimaginados*. Buenos Aires: Lumen.
- ☞ Suaudeau, R. (1967). *Los Nuevos Métodos de Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Suquet, A. (2006). Escenas. El cuerpo danzante: un laboratorio de la percepción. En J.J. Courtine (Dir.), *Historia del cuerpo. El siglo XX. Vol III* (pp. 379-399). Madrid: Santillana.

T

- ☞ Taboas, M.I. y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354 (1), 293-322.
- ☞ Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ☞ Tinning, R. (1992). *Educación Física: la Escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de Valencia.

Bibliografía

- ☞ Tinning, R. (1993). Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado. en Barbero, J.I. (Coord.) II Encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva: Investigación alternativa en educación física. Málaga: UNISPORT.
- ☞ Toro, R. (2007). *Biodanza*. Santiago de Chile: Indigo-Cuarto Propio.
- ☞ Torralba, M.A. (1994). *Formación permanente del profesorado de Educación Física. Tesis doctoral*. Universidad de Barcelona.
- ☞ Torre, E. et al. (2007). La Expresión Corporal en el currículo del sistema educativo de la República de Cuba: Estudio de las necesidades en la formación inicial. *Retos*, 11, 11-16.
- ☞ Torres, J. (2000). Marco conceptual y curricular de la expresión corporal en educación Primaria. En M.M. Ortiz (Coord.), *Comunicación y lenguaje corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo* (pp. 25-50). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- ☞ Trigo, E. (2001). Cuerpo y creatividad. *Tándem*, 3, 5-22.

V

- ☞ Vaca, M. (1996). ¿Qué merece la pena ser enseñado en el área de Educación Física durante la Educación Primaria?. *Revista de educación*, 311, 135-156.
- ☞ Vaca, M. (2002). Reflexiones en torno a las competencias profesionales solicitadas a los maestros de educación física con la implantación de la LOGSE. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3 13-15.
- ☞ Valé, S. (2001). Danzaterapia. *Arte, individuo y sociedad*, 13, 37-44.
- ☞ Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- ☞ Vallés, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- ☞ Vallvey, A. (2002). *Los estados carenciales*. Barcelona: Círculo de lectores.
- ☞ Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1983). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paidós.

- ☞ Vaquero, A. (2003). La presencia de los propósitos educativos vinculados a la Dimensión Expresiva del movimiento en Educación Primaria. En G. Sánchez *et al.* (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 239-243). Salamanca: Amarú.
- ☞ Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- ☞ 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.
- ☞ Vázquez, R. y Angulo, J.F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- ☞ Velázquez, R. (2000). Reforma Educativa y Educación Física: una tarea inacabada. *Tándem*, 1, 27-37.
- ☞ Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 5-20.
- ☞ Velázquez, R. y Hernández, J.L. (2005). La Educación Física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. *Tándem*, 17, 7-20.
- ☞ Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.
- ☞ Viciano, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- ☞ Viciano, J. (1997). La evaluación de la formación permanente en Educación Física. Un instrumento de valoración para el profesorado. En M.A. Delgado (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 135-146). Sevilla: Wanceulen.
- ☞ Viciano, J. (2000). Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente. *Motricidad*, 6, 107-122.

Bibliografía

- ☞ Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE
- ☞ Viciano, V. y Arteaga, M. (1997). *Las actividades Coreográficas en la Escuela*. Barcelona: INDE.
- ☞ Vidal, J.G. y Majón, D.G. (1996). *Temario general*. Madrid: EOS.
- ☞ Vigarello, G. (2005). El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX”, en A. Corbin, (Dir.), *Historia del cuerpo. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra* Vol. II (pp. 295-354). Madrid: Taurus.
- ☞ Vigarello, G. (2006a). Entrenarse. En A. J.J. Corbin, (Dir.), *Historia del cuerpo. El siglo XX. Tomo III*. (pp. 165-200). Madrid: Taurus.
- ☞ Vigarello, G. (2006b). Estadios. El espectáculo deportivo, de las tribunas a las pantallas. En J.J. Courtine (Dir.), *Historia del cuerpo. El siglo XX. Tomo III*. (pp. 333-358). Madrid: Taurus.
- ☞ Villa, A. y Marauri, J. (2004). *Herramientas para el desarrollo de la calidad*. Bilbao: Mensajero SAU.
- ☞ Villada, P. (1997). Expresión Corporal. En F. J. Castejón (Coord.), *Manual del maestro especialista en Educación Física* (pp. 101-135). Madrid: Pila Teleña.
- ☞ Villada, P. (2001). Construyendo la Expresión Corporal. En P.L. Rodríguez (Coord.), *El currículum de Educación Física a debate* (pp. 235-249). Murcia: F.G. Graf.
- ☞ 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.
- ☞ Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. Vol I Recogida de datos. Colección LCT-7*. Barcelona: PPU.
- ☞ Vizuete, M. (2002). La didáctica de la educación física y el <<área de conocimiento de expresión corporal: profesores y currículum>>. *Revista de educación*, 328, 137-154.
- ☞ Von Barloewen, C. y Naumova, G. (2008). *El libro de los saberes*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ☞ Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

W

- ☞ Wagensberg, J (2006). *A más cómo menos por qué*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ☞ Waldeen. (1982). *La danza. Imagen de creación continua*. México: Difusión cultural.
- ☞ Weber, E. (1976). *Estilos de educación*. Barcelona: Herder.
- ☞ Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Wells, G. (2006). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. En A. Alcalde, *et al.*, *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje* (pp. 19-28). Barcelona: Graó.
- ☞ Wenger, E. (2001). *Comunidades e práctica: aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ☞ Wigman, M. (2002). *El lenguaje de la danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazul.

Z

- ☞ Zabala, A. (Coord.) (2000). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó e ICE.
- ☞ Zabalza, M.A (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ☞ Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ☞ Zagalaz, M.L. (1999). *Fundamentos legales de la actividad física en España*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ☞ Zagalaz, M.L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- ☞ Zagalaz, M.L. (2003). La educación física en España. Especial atención al periodo franquista. En L.P. Rodríguez, (Coord.), *Compendio histórico de la actividad física y el deporte* (pp. 351-389). Barcelona: Masson.
- ☞ Zambrano, M. (1989). Amo mi exilio (Publicado el 28 de agosto en ABC).
- ☞ Zamora, A. (1995). *Danzas del mundo*. Madrid: CCS

Bibliografía

- ☞ Zea, M.J. (2002). La recreación en busca del hilo conductor: Diseñando un traje a medida. *Tándem*, 6, 40-50.
- ☞ Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34 (3), 3-9.
- ☞ Zeichner, K. (1988). Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 110-127). Madrid: Narcea.
- ☞ Zeichner, K. (1990) Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41 (6), 95-112.
- ☞ Ziegenspeck J.W. (2002). Pedagogía de la experiencia. En X. Apellidos (Coord), Conferencia impartida en el *I Congreso Internacional Pedagogía de la Experiencia y Ruta Quetzal*. Cáceres.
- ☞ Zimmermann, S. (1983). *El laboratorio de danza y movimiento creativo*. Buenos Aires: Humanitas.
- ☞ Zubieta, J.C y Susinos, R. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.





Índice de tablas

Tabla 1.1: Horario, expresado en horas, de los contenidos básicos de la EP.	121
Tabla 3.1: Distribución del profesorado de los colegios públicos de Córdoba Capital en función de la asignatura de EF y el curso 2007/08	249
Tabla 3.2: Distribución del profesorado en función de la Titulación Académica de acceso a la profesión	249
Tabla 3.3: Distribución del profesorado en función de la Universidad de procedencia	250
Tabla 3.4: Distribución del profesorado en función del sexo	250
Tabla 3.5: Distribución del alumnado en función del sexo y la especialización en EF	250
Tabla 3.6: Tabla de contingencia sexo y Titulación Académica	251
Tabla 3.7: Distribución de la muestra en función de la edad	251
Tabla 3.8: Tabla de contingencia edad y Titulación Académica	252
Tabla 3.9: Distribución de la muestra en función del año de finalización de estudios	253
Tabla 4.1: Años de experiencia docente	278
Tabla 4.2: Años de experiencia docente, trabajando en EF e impartiendo EC	278
Tabla 4.3: Impartición de otras asignaturas	279
Tabla 4.4: Otras asignaturas impartidas	279
Tabla 4.5: Número de grupos de EF semanales	279
Tabla 4.6: Número de horas semanales	280
Tabla 4.7: Actividades de EC como docente.	280
Tabla 4.8: Experiencia personal en EC	282
Tabla 4.9: Experiencias de EC en función del género	282
Tabla 4.10: Actividades de EC previas a la Facultad: Primaria o EGB	282
Tabla 4.11: Actividades de EC previas a la Facultad: Secundaria o Bachillerato	283

Tabla 4.12: Asignaturas de EC y afines en la Universidad	283
Tabla 4.13: Tipo y carácter de las asignaturas de EC	283
Tabla 4.14: Actividades de EC extracurriculares en tu Facultad o Escuela	284
Tabla 4.15: Preparación en los contenidos de la EC	284
Tabla 4.16: Preparación del profesorado en las actividades de la EC	284
Tabla 4.17: Propuestas de mejora del programa de EC en la Facultad	285
Tabla 4.18: Formación Continua en EC	285
Tabla 4.19: Número de cursos realizados de EC	285
Tabla 4.20: Formación de EC en los últimos 5 años	285
Tabla 4.21: Formación por persona en los últimos 5 años en EC	286
Tabla 4.22: Formación según la edad	286
Tabla 4.23: Cursos de Formación realizados en EC en los últimos 5 años	286
Tabla 4.24: Entidades organizadoras de los cursos realizados	286
Tabla 4.25: Participante o espectador de actividades expresivo artísticas	287
Tabla 4.26: Actividades de danza u otras como participante	287
Tabla 4.27: Utilidad de tus experiencias de EC en los distintos niveles educativos	287
Tabla 4.28: Porcentaje trabajado por bloques de contenidos en Primaria	291
Tabla 4.29: Contenidos de EF impartidos de forma integrada	291
Tabla 4.30: Importancia, motivación y dificultad que le asignan a los contenidos de EF	291
Tabla 4.31: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de la EC	292

Tabla 4.32: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de las HD	292
Tabla 4.33: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de los J	293
Tabla 4.34: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de la IP	293
Tabla 4.35: Correlaciones de Pearson: Importancia, Motivación y Dificultad de la S	293
Tabla 4.36: Grado de importancia otorgada a los objetivos de la EC en EP	294
Tabla 4.37: Dedicación a los contenidos de la EC en Primaria	295
Tabla 4.38: La EC como herramienta educativa	295
Tabla 4.39: Planificación de la docencia en EC	296
Tabla 4.40: Tipo de propuestas de EC	296
Tabla 4.41: Tipo de actividades de EC y su dedicación	297
Tabla 4.42: Recomendaciones al alumnado para mejorar su formación en EC	297
Tabla 4.43: Elaboración del programa de EC en EF	300
Tabla 4.44: Recursos para elaborar el programa y las sesiones	300
Tabla 4.45: Recursos materiales disponibles	301
Tabla 4.46: Recursos Materiales disponibles. Resultados del Análisis Factorial	302
Tabla 4.47: Capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC	303
Tabla 4.48: Capacidades personales y elementos contextuales facilitadores de la EC. Resultados del Análisis factorial	304

Tabla 4.49: Estilo de enseñanza (EE) utilizado en EC	305
Tabla 4.50: Técnica de enseñanza (TE) utilizada en EC	305
Tabla 4.51: Estrategias en la práctica (EP) utilizada en EC	306
Tabla 4.52: Tipo de evaluación en la enseñanza de la EC	306
Tabla 4.53: Criterios y tipo de prueba para evaluar la EC	307
Tabla 4.54: Tipo de agrupación en las pruebas prácticas de evaluación en EC	308
Tabla 4.55: Actividades en tus pruebas prácticas de evaluación	308
Tabla 4.56: Objetivos de las preguntas de tus pruebas teóricas de evaluación	308
Tabla 4.57: Autoevaluación del profesorado	310
Tabla 4.58: Autoevaluación del profesorado. Resultados del Análisis Factorial	311
Tabla 4.59: Satisfacción personal	317
Tabla 4.60: Satisfacción de tu alumnado	317
Tabla 4.61: Propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza en EC	318
Tabla 4.62: Elementos que definen la EC	318
Tabla 5.1: Porcentaje de aparición de las categorías de análisis	329

Índice de figuras

Figura 1.1: Dimensiones de la EC (revisado y adaptado de Sánchez <i>et al.</i>, 2008: 21)	41
Figura 1.2: Finales del XIX principios del XX. En busca de la EC.	50
Figura 1.3: Finales del XIX principios del XX. Las 3 grandes escuelas de gimnasia.	51
Figura 1.4: Finales del XIX y principios del XX. Escuela alemana. Movimiento del centro. Tendencia Rítmico-Pedagógica. Influencias	52
Figura 1.5: Finales del XIX y principios del XX. Escuela sueca. Movimiento del norte. Influencias	56
Figura 1.6: Finales del XIX y principios del XX. Escuela francesa. Movimiento del oeste. Influencias.	58
Figura 1.7: Evolución de las 3 grandes escuelas: alemana, sueca y francesa. 1930-1960	65
Figura 1.8: Estructuración de la EP según la LOGSE (1990)	91
Figura 1.9: Contenidos de EC en EP. Real Decreto 1344/1991	95
Figura 1.10: Guía General de los contenidos de la EC en EF. (MEC 1992a).	96
Figura 1.11: Propuestas de secuenciación de EF en EP. El cuerpo: Expresión y comunicación. (MEC, 1992b).	97
Figura 1.12: Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía. Primer ciclo (CECJA, 1992)	100
Figura 1.13 Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía. Segundo ciclo (CECJA, 1992)	101
Figura 1.14: Orientación para la secuenciación de contenidos de la LOGSE en Andalucía. Tercer ciclo (CECJA, 1992)	102
Figura 1.15: Secuenciación de contenidos por ciclos de las AFAE. ORDEN ECI/2211/2007, 12 de julio	114

Figura 2.1.: Periodos históricos de la formación del profesorado de EF. Presencia de la EC.	128
Figura 2.2: Proceso de convergencia del EEES.	153
Figura 2.3: Materias específicas del perfil del especialista en EF en Córdoba	159
Figura 2.4: Créditos formativos específicos de EF. Grado Primaria Mención EF. UCO.	164
Figura 2.5: Competencias transversales. González y Wangenaar, 2003.	168
Figura 2.6: Competencias generales del Maestro/Maestra de EP. Orden ECI/3857/2007.	169
Figura 2.7: Competencias específicas del Grado de Maestro o Maestra: Mención EF.	170
Figura 2.8: Competencia para comunicarnos comprensivamente en grupos heterogéneos.	172
Figura 2.9: Competencia para actuar con autonomía y creatividad.	174
Figura 2.10: Competencia para utilizar herramientas interactivamente.	176
Figura 2.11: Competencias motrices para educar y disfrutar del bien-estar corporal.	178
Figura 2.12: Modelos y formatos de Formación Continua	206
Figura 3.1: Fases del diseño de investigación	235
Figura 3.2: Modelo estructural relacional de las variables	237
Figura 3.3: Variables de estudio	239
Figura 3.4: Matriz DAFO	247
Figura 3.5: Composición de los GD	258
Figura 3.6: Pauta de chequeo de los GD	261
Figura 3.7: Preguntas claves del GD	266

Índice de figuras

Figura 3.8: Categorías del análisis de contenido	267
Figura 5.1: Metacategoría: Definición de EC. Elementos Fundamentales	330
Figura 5.2: Metacategoría: Formación	334
Figura 5.3: Metacategoría: Metodología de la Enseñanza-	343
Figura 5.4: Matriz DAFO del Programa de EF en EC	348
Figura 5.5: Proceso Bola de Nieve	360
Figura 5.6: Lista definitiva Bola de Nieve	361

Acrónimos

Acronimos

ADTA	American Dance Movement Association (Asociación Americana de Danza Terapia)
AE	Aforismos Educativos
AFAC	Análisis Factorial
AFAE	Actividades Físicas Artísticas-Expresivas
AM	Artes Milenarias
ANECA	Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANOVA	Análisis de Varianza
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
CAP	Centro de Apoyo al Profesorado
CCBB	Competencias Básicas
CECJA	Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía
CEP	Centro del Profesorado.
CEXCO	Cuestionario sobre Expresión Corporal para el Profesorado de Educación Física
DAFO	Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades
EC	Expresión Corporal.
EE	Estilos de Enseñanza
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EEUU	Estados Unidos
EF	Educación Física
EGB	Educación General Básica
EP	Educación Primaria.
EPD	Estrategias en la Práctica Docente
ESAD	Escuela Superior de Arte Dramático
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EUMI	Escuela Universitaria de Magisterio de la Iglesia

FC	Formación Continua
FCE	Facultad de Ciencias de la Educación
FFCC	Formación en Centros
FI	Formación Inicial
FP	Formación Permanente
GD	Grupo de Discusión
GREC	Grupos de Pesquisas en Expresión Corporelle
GT	Grupo de Trabajo
INEF	Instituto Nacional de Educación Física
LEA	Ley de Educación de Andalucía
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MEF	Maestro o Maestra de Educación Física
PAP	Programa de Aprendizaje Permanente
PDI	Pizarras Digitales Interactivas
PED	Pruebas de Evaluación y Diagnóstico
PISA	Programa para la Valoración Internacional del Estudiante
R.D.	Real Decreto
ROC	Reglamento Orgánico del Centro
SF	Sección Femenina
TC	Técnicas Corporales
TE	Técnicas de Enseñanza
UCO	Universidad de Córdoba
ULL	Universidad de la Laguna
UM	Universidad de Murcia
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNISPORT	Universidad Internacional del Deporte

(4) Basado en el libro Lun Yü de Confucio

“Los antepasados que pretendían ilustrar la ilustre virtud en todo el reino, primero ordenaron sus propios estados. Como deseaban ordenar sus propios estados, primero arreglaron sus familias. Como deseaban arreglar sus familias, primero procuraron cultivarse ellos. Como deseaban cultivarse ellos, primero enmendaron sus corazones. Como deseaban enmendar sus corazones, primero trataron de ser sinceros de pensamiento. Como deseaban ser sinceros de pensamiento, primero ampliaron al máximo sus conocimientos. Dicha ampliación del conocimiento reside en la investigación de las cosas” (Vallvey, 2002: 181)⁴

ANEXOS

Estimado/a Doctor/a:

Soy Mar Montávez Martín, profesora de la Universidad de Córdoba. Me dirijo a ti para solicitar tu opinión como experto/a en Expresión Corporal y para que participes en la validación de una encuesta con el objeto de dotar de la máxima calidad a la tesis doctoral titulada "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", dirigida por Miguel A. Delgado Nogueras, Ignacio González López e Rosario Mérida Serrano.

El cuestionario, denominado CEXCO (Cuestionario sobre Expresión Corporal para el profesorado de Educación Física), consta de las siguientes dimensiones:

- A.- Datos de identificación
- B.- Experiencia docente
- C.- Formación
- D.- Programa de EF
- E.- Metodología de enseñanza

A continuación, valora de 1 a 5 el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que te proponemos

A. En cuanto al contenido:	1	2	3	4	5
Pertinencia de las dimensiones					
Equilibrio entre dimensiones					
Suficiente especificación del contenido a través del conjunto de los ítems					
B. En cuanto al formato:	1	2	3	4	5
Claridad en la redacción de los ítems					
Organización de los ítems					

Seguidamente, realiza las aportaciones que consideres oportunas a las cuestiones que te planteamos a continuación:

1. ¿Crees que se debería eliminar alguna pregunta? (Indícala)

2. ¿Piensas que falta alguna pregunta? (Indícala)

3. Si tienes alguna otra observación que realizar, exprésala a continuación con total libertad

Te estoy muy agradecido/a por tu colaboración

Mar Montáñez Martín (eo1moman@uco.es)

CEXCO

Cuestionario sobre Expresión
Corporal para el Profesorado de
Educación Física

Estimado compañero/compañera:

Estamos realizando una encuesta sobre la Expresión Corporal (EC) en la realidad educativa con maestros y maestras de Educación Física (EF) de Córdoba. Por ello, solicitamos tu colaboración dedicándonos parte de tu tiempo para contestar a una serie de preguntas relacionadas con el tema que nos ocupa, ya que nos interesa mucho tu experiencia y opinión con respecto de este contenido.

Este cuestionario forma parte de una investigación que pretende colaborar, en un futuro próximo, a la mejora de la calidad docente de la Expresión Corporal en los centros educativos.

Éste no tiene ninguna finalidad de control y los resultados del mismo son absolutamente confidenciales.

INSTRUCCIONES

- ▶ El cuestionario es anónimo por lo que se garantiza el secreto de las respuestas. Te rogamos que contestes con **TOTAL SINCERIDAD**. No existen respuestas mejores ni peores, todo lo que respondas estará bien.
- ▶ Para contestar a las preguntas, **marca con una X en el casillero correspondiente**. En general, debes marcar un sólo casillero; pero hay algunas preguntas donde se indica que puedes marcar más de uno.
- ▶ También hay preguntas en las que debes escribir, por favor hazlo con letra de imprenta.
- ▶ Una vez contestado, entrega el cuestionario a la persona que te lo ha facilitado.

Muchas gracias por tu colaboración

Para más información, contactar con:
Mar Montávez (eo1momam@uco.es)

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Titulación académica: _____
2. Universidad en la que estudiaste: _____
3. Sexo: Hombre Mujer
4. Edad: _____ años
5. Año en el que finalizaste los estudios en la Universidad: _____

B. EXPERIENCIA DOCENTE

6. Al finalizar el curso 2006-2007, ¿cuántos **años de experiencia tienes como docente**?

Años

7. Al finalizar el curso 2006-2007, ¿cuántos **años llevas trabajando en EF**?

Años

8. Al finalizar el curso 2006-2007, ¿cuántos **años llevas trabajando la EC en EF**?

Años

9. Además de EF ¿has impartido alguna **otra asignatura** en el colegio en el curso 2006-2007?
Sí No

10. En caso afirmativo indica **¿cuál o cuáles?**

11. ¿Cuántos **grupos de EF** has tenido durante el curso 2006-2007 y cuantas **horas semanales** has impartido con cada uno de ellos? *Marca con una X la opción correspondiente*

Educación Primaria	Nº de grupos		Nº de horas semanales	
	1º curso	2º curso	1º curso	2º curso
Primer Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segundo Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tercer Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. ¿Has realizado como docente durante el curso 2006-2007 **actividades de EC** en alguno de los siguientes ámbitos? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

<input type="checkbox"/>	No he realizado actividades de EC
<input type="checkbox"/>	Sí , como parte del currículo formativo de EF
<input type="checkbox"/>	Sí , en talleres extraescolares (sevillanas, bailes de salón...)
<input type="checkbox"/>	Sí , para la fiesta de fin de curso (teatrillos, coreografías...)
<input type="checkbox"/>	Otras (indica cuáles)

C. FORMACIÓN

13. En tus etapas educativas ¿tuviste **experiencias de EC** en el currículo de EF? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

	SI	NO
Primaria o EGB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseñanza Secundaria, BUP o Bachillerato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. En tus etapas educativas ¿las actividades de EF relacionadas con contenidos de EC **se impartían sólo a las mujeres**? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

	SI	NO
Primaria o EGB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseñanza Secundaria, BUP o Bachillerato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. En tu tiempo de ocio **practicaste alguna vez**, antes de ingresar en la Universidad, alguna de las siguientes **actividades relacionadas con la EC**? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

Actividades	Primaria o E.G.B			Secundaria, BUP o Bachillerato		
	En el Colegio	Escuela de Danza o Arte Dramático	Particular: gimnasios, academias	En el Colegio/ Instituto	Escuela de Danza o Arte Dramático	Particular: gimnasios, academias
EC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Danza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras (indica cuáles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. En tu formación universitaria ¿qué **asignaturas** podías elegir para construir tu currículo de EF, relacionadas con el ámbito de la EC? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

<input type="checkbox"/>	Formación Rítmica y Danza
<input type="checkbox"/>	Expresión Corporal y su Didáctica
<input type="checkbox"/>	Danza
<input type="checkbox"/>	Dramática
<input type="checkbox"/>	Ninguna
<input type="checkbox"/>	Otras (indica cuáles)

17. En tu formación docente ¿cuál era el **tipo** y el **carácter** de la asignatura de EC en el currículo formativo, de tu Facultad o Escuela de Magisterio? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

Tipo		Carácter	
<input type="checkbox"/>	Troncal	<input type="checkbox"/>	Anual
<input type="checkbox"/>	Obligatoria	<input type="checkbox"/>	Cuatrimstral
<input type="checkbox"/>	Optativa	<input type="checkbox"/>	No había
<input type="checkbox"/>	Libre configuración	<input type="checkbox"/>	No recuerdo
<input type="checkbox"/>	No había		
<input type="checkbox"/>	No recuerdo		

18. En tu Universidad ¿se organizaban **actividades de EC extracurriculares** por parte de la Institución o del profesorado de la misma? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

<input type="checkbox"/>	Grupo de danza de la Facultad, E. de Magisterio o Universidad
<input type="checkbox"/>	Cursos de Formación Continua
<input type="checkbox"/>	Actividades puntuales (día de la danza...)
<input type="checkbox"/>	Espectáculos relacionados con las artes escénicas
<input type="checkbox"/>	Ninguna
<input type="checkbox"/>	Otras (indica cuáles)

19. ¿Has realizado **actividades de capacitación o perfeccionamiento**, además de tu formación en la Universidad, en el ámbito de la EC además de tu formación en la universidad? *Marca con una X la alternativa que corresponda*

<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

20. En caso afirmativo, ¿Cuántos **cursos de formación** has realizado en EC o en Actividades Expresivas? *Marca con una X la alternativa que corresponda*

<input type="checkbox"/>	Ninguno	<input type="checkbox"/>	Uno	<input type="checkbox"/>	Entre 2 y 10	<input type="checkbox"/>	Entre 11 y 20	<input type="checkbox"/>	Más de 20
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

21. Si has contestado sí a la pregunta 19, ¿podrías exponer el **nombre de los cursos** que has realizado en los últimos 5 años (**o actividades** de estos) y su **entidad organizadora**?

Curso o actividad realizada	Entidad organizadora

22. Actualmente, ¿realizas **actividades de EC en tu tiempo libre** como **participante** y/o **espectador**? En caso afirmativo indica cuál/cuáles

Participante	SÍ	NO	¿Cuál/cuáles?
Danza			
Teatro			
EC			
Otras			
Espectador-a	SÍ	NO	¿Cuál/cuáles?
Danza			
Teatro			
EC			
Otras			

23. ¿Te han sido **útiles** tus **experiencias formativas en EC** para trabajar ésta en EF? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 no he tenido, 2 poco o nada útil, 3 útil, 4 bastante útil, 5 muy útil)*

	1	2	3	4	5
Experiencia en Primaria					
Experiencia en Secundaria, BUP o Bachillerato					
Formación personal (act. extraescolares, escuelas de danza...)					
Formación Universitaria					
Cursos de Formación Continua en EC					
Integrante en grupos de trabajo relacionados con la EC					
Otras (indica cuáles)					

24. ¿Cómo de **preparado o preparada te sientes en cada uno los contenidos de EC** según el Currículo Oficial de Primaria? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Formas y posibilidades del movimiento					
Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta sus partes, los sentidos, el ritmo y el espacio					
Valoración de los recursos expresivos propios y de los compañeros					
Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo					
Formas y posibilidades de movimiento: calidad de los movimientos ya conocidos					
Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mimica y la dramatización					

25. A continuación hay una lista de **actividades expresivo-corporales** ¿Qué **preparación** posees para impartir cada una de ellas? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Actividades expresivas					
Actividades de comunicación no verbal en la vida cotidiana					
Actividades de danza					
Actividades dramáticas					
Técnicas corporales					
Artes corporales milenarias					
Otras (indica cuáles)					

26. ¿Cómo consideras que es la **preparación que recibe el profesorado de EF en la universidad** para desarrollar la EC en las escuelas? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Preparación del profesorado en la universidad					

27. ¿Qué propondrías para mejorar la **adaptación de los programas de EC de la Facultad a las futuras competencias del profesorado de EF en EC**? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Pasar de cuatrimestral a anual la asignatura de EC					
Realizar los créditos prácticos en grupos reducidos (25 personas máximo)					
Proponer asignaturas optativas afines a la EC					
Proponer asignaturas de libre configuración afines a la EC					
Prácticas de EC en colegios					
Otros (indica cuáles)					

D. PROGRAMA DE EF EXPRESIÓN CORPORAL

28. Señala los **bloques de contenidos de EF en Primaria** que has trabajado en 2006-2007. Indica igualmente, **¿qué porcentaje de tiempo** has destinado a cada uno? *Marca con una x la opción que corresponda*

		Nada	1 a 25%	26 a 50%	51 a 76%	77 a 100%
Salud						
Juegos (y deportes)						
Conocimiento y Desarrollo Corporal	Expresión Corporal					
	Habilidades Y Destrezas					
	Imagen y Percepción					
Imparto los contenidos de forma integrada						
Total		100%				

29. Ordena los siguientes **contenidos de EF en función de la importancia y motivación personal** que le asignas a cada uno de ellos para la formación de tu alumnado de Primaria. *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

		Orden de Importancia					Grado de Motivación				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Salud											
Juegos											
Conocimiento y Desarrollo Corporal	Expresión Corporal										
	Habilidades y Destrezas										
	Imagen y Percepción										

30. De los contenidos impartidos este curso académico, indica el **grado de dificultad** que para ti han supuesto estos. *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

		1	2	3	4	5
Juegos						
Salud						
Conocimiento y Desarrollo Corporal	Expresión Corporal					
	Imagen y Percepción					
	Habilidades y Destrezas					

31. A tu juicio, ¿qué **grado de importancia** tienen los siguientes **objetivos de la EC en la Educación Primaria**? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada – 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Desarrollar la espontaneidad y la imaginación					
Respetar las producciones de los demás, asumiéndolas como reflejo de una identidad propia					
Valorar el cuerpo y el movimiento como depositario y emisor de afectividad, emociones y sentimientos					
Aceptarse con respeto y profundizar en el conocimiento de uno mismo desde las dimensiones expresiva, comunicativa y creativa					
Utilizar el cuerpo y el movimiento para favorecer el desarrollo personal y como medio de mejorar la propia calidad de vida					
Reconocer y emplear el cuerpo y sus posibilidades como medios de expresión artística y cultural					
Mejorar las habilidades sociales a través de la comunicación no verbal					
Otros objetivos (indica cuáles)					

32. Señala con qué dedicación has trabajado los **contenidos curriculares de la EC en Educación Primaria**. *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada – 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Formas y posibilidades del movimiento					
Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo, teniendo en cuenta sus partes, los sentidos, el ritmo y el espacio					
Valoración de los recursos expresivos propios y de los compañeros					
Mejora de la espontaneidad y de la creatividad en el movimiento expresivo					
Formas y posibilidades de movimiento: calidad de los movimientos ya conocidos					
Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo a través de la danza, la mímica y la dramatización					

33. En relación a los **contenidos interdisciplinarios de Educación Primaria**, ¿piensas que la EC es una herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de las otras materias del currículum? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada – 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Ciencias, geografía e historia					
Educación artística					
Lengua castellana					
Lengua extranjera					
Matemáticas					
Sociedad, cultura y religión					

34. En relación a los **contenidos transversales**, ¿consideras que las actividades de EC tienen relevancia? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
La educación para la igualdad de oportunidades					
La educación del consumidor					
La educación moral y cívica					
La educación para la paz					
La educación ambiental					
La educación para la salud					
La educación vial					

35. ¿Cuándo llevas a cabo la EC en EF, en un trimestre concreto o a lo largo de todo el curso de forma integrada? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

	1ª ciclo	2ª ciclo	3ª ciclo
Primer trimestre			
Segundo trimestre			
Tercer trimestre			
De forma integrada			
Nunca			

36. ¿Qué tipo de **propuestas** realizas en las clases de EC? *Marca con una x la alternativa o alternativas que correspondan*

	1ª ciclo	2ª ciclo	3ª ciclo
Teóricas			
Prácticas			
Práctico>Teóricas			
Práctico<Teóricas			
Audiovisuales (vídeos,...)			
Asistencia a espectáculos			
Invitación de especialistas en Actividades de EC			
Ninguna			
Otras (indica cuáles)			

37. Indica las **actividades** de EC que has desarrollado durante el curso 2006-2007 y con qué dedicación has abordado cada una de ellas. *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	REALIZADAS		DEDICACIÓN				
	SÍ	NO	1	2	3	4	5
Actividades expresivas							
Actividades de comunicación no verbal en la vida cotidiana							
Actividades de danza							
Actividades dramáticas							
Técnicas corporales							
Artes corporales milenarias							
Otras (indica cuáles)							

38. ¿Qué **recomiendas** al alumnado para mejorar en EC como complemento de sus clases? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada – 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Ver actividades culturales corporales: teatro, danza, circo, musicales para niños/as...					
Compartir los bailes y teatrillos de clase con amigos-as y familiares					
Lecturas de cuentos, poesía...					
Jugar con actividades artísticas en su tiempo de ocio: cantar...					
Fijarse en los modos de interacción corporal en la sociedad (distancias, contactos, vestuario...)					
Otros (indica cuáles)					

E. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

39. ¿Cómo has elaborado dentro del **programa de EF** el **apartado de EC**, en el curso 2006-2007? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada – 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Individualmente					
En grupo					
Lo copio, utilizo el de otros años, etc.					
Otras formas (indica cuáles)					

40. ¿Qué **recursos** utilizas para elaborar el **programa** y **las sesiones** de EC? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada – 5 mucho)*

	PROGRAMA					SESIONES				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Apuntes de EC de la carrera de EF										
Apuntes de cursos de formación en EC										
Libros										
Videos										
Internet										
Mi experiencia y creatividad										
Otros (indica cuáles)										

41. ¿En qué medida dispones de los siguientes **recursos materiales** para poder planificar o realizar los contenidos y actividades de EC en Primaria? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Gimnasio o Sala Cubierta					
Suelo, linolium o similar, del gimnasio					
Limpieza del suelo del espacio de trabajo					
Acústica del gimnasio					
Recursos económicos para la docencia					
Equipo de Música					
Dotación de la biblioteca					
Dotación de la videoteca					
Medios audiovisuales					
Materiales reciclados					
Materiales cotidianos					
Otros (indica cuáles)					

42. ¿En qué medida consideras que las **capacidades personales** del profesorado de EF y los siguientes **elementos contextuales** facilitan el desarrollo de la EC? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Capacitación y conocimiento teórico de EC					
Capacitación y conocimiento práctico de EC					
Habilidades comunicativas y afectivas					
Seguridad personal					
Formación continua en EC					
Experiencia del alumnado en EC					
Actitud del alumnado hacia la EC					
Actitud de la dirección hacia la EC					
Actitud del resto del profesorado hacia la EC					
Actitud del profesorado de EF hacia la EC					
Actitud de la familia hacia la EC					
Experiencia como espectador-a de danza, teatro o circo					
Otros (indica cuáles)					

43. ¿Qué **estilo** o **estilos de enseñanza (EE)** utilizas en las clases de EC? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
EE tradicionales					
EE que fomentan la individualización					
EE que posibilitan la participación					
EE que propician la socialización					
EE que implican cognoscitivamente					
EE que favorecen la creatividad					
EE innovadores					
Otros, indica cuáles					

44. ¿Qué **técnica de enseñanza (TE)** empleas en tu labor docente en las clases de EC? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
TE mediante la instrucción directa					
TE mediante la indagación (resolución, descubrimiento y mediante la búsqueda)					
TE integrada. Indagación > instrucción directa					
TE integrada. Indagación < instrucción directa					
Otras, indica cuáles					

45. ¿Qué **estrategias en la práctica (EP)** llevas a cabo cuando impartes EC? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

		1	2	3	4	5
EP Global	Pura					
	Polarizando la atención					
	Modificando la situación real					
	Modificando "X" (modificaciones diferentes según la necesidad o criterios del docente)					
	Otras, indica cuáles					
EP Analítica	Progresiva					
	Secuencial (directa o inversa a la acción)					
	Pura según criterio del profesorado					
	Analítica "X" según criterio técnico del profesorado y la respuesta del alumnado					
	Otras, indica cuáles					

46. ¿Qué **tipo de evaluación** llevas a cabo en la enseñanza de la EC? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

		1	2	3	4	5
Según el carácter de los datos	E Cuantitativa					
	E Cualitativa					
Según el objeto	E Procesual					
	E del producto					
Según el momento	E Inicial					
	E Continua					
	E Final					
Según el agente	E Externa					
	Autoevaluación					
Según el objetivo	E Predictiva					
	E Continua					
	E Sumativa					
	E Formativa					
Según el carácter de los datos	E Subjetiva					
	E Objetiva					
Otras, indica cuáles						

47. ¿Qué **criterios** y **tipo de prueba** utilizas para evaluar la EC? *Escribe en la casilla correspondiente la prueba concreta que empleas (coreografías, pruebas objetivas, etc.)*

Criterios	Prueba	1ª ciclo	2ª ciclo	3ª ciclo
Conceptuales	Prueba teórica			
	Trabajos teóricos			
	Ninguna			
Procedimentales	Prueba práctica			
	Ninguna			
Actitudinales	Asistencia y participación activa y positiva			
	Ninguna			
Conceptuales- Procedimentales	Prueba teórico-práctica			
	Trabajos teóricos-prácticos			
	Ninguna			
Actitudinales- Procedimentales	Práctica diaria			
	Ninguna			
Otras (indica cuáles)				

48. ¿Qué **tipo de agrupación** propones en tus **pruebas prácticas** de evaluación? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

	1ª ciclo	2ª ciclo	3ª ciclo
Individual			
Por parejas			
Grupos			
Otras (indica cuáles)			

49. ¿Qué **actividades** propones en tus **pruebas prácticas** de evaluación? *Marca con una X la alternativa o alternativas que correspondan*

	1ª ciclo	2ª ciclo	3ª ciclo
Coreografías creativas			
Coreografías memorizadas			
Cuentos motores			
Sketch dramáticos			
Otras (indica cuáles)			

50. ¿Qué **objetivos** pretendes conseguir con las **preguntas de tus pruebas teóricas** de evaluación? *Marca con una x la alternativa o alternativas que correspondan*

	1ª ciclo	2ª ciclo	3ª ciclo
Información sobre los contenidos de la EC			
Potenciar que aprendan a pensar			
Espacio para la expresión personal			
Otros, ¿Cuál/cuáles?			

51. Realiza una **autoevaluación** en relación a los principios metodológicos en EC. *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada – 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Actualizo todos los años el contenido del programa de EC					
Contemplo en el programa actividades creativas libres y reflexivas					
Incorporo en mi programa sugerencias del alumnado					
Preparo las clases y el material de EC con antelación					
Valoro la participación y la mejora individual					
Fomento la participación del alumnado en las clases de EC					
Creo un buen ambiente de aprendizaje y comunicación					
Presto atención a todo el alumnado por igual					
Creo un ambiente equilibrado entre orden y libertad respetuosa					
Soy exigente en las clases de EC					
Fomento el trabajo cooperativo					
Fomento el trabajo coeducativo					
Fomento el trabajo integrador					
Propongo actividades abiertas para que todo el mundo participe según sus posibilidades					
Realizo actividades innovadoras					
Utilizo el lenguaje como estrategia didáctica					
Utilizo el lenguaje como estrategia técnica					
Utilizo el lenguaje como estrategia afectiva					
Utilizo la analogía y la metáfora para facilitar las propuestas					
En mis clases todo aprendizaje parte de la experiencia					
Utilizo una metodología activa e investigadora					
Propongo aprendizajes significativos					
Evalúo el programa					
Evalúo el proceso					
Me autoevalúo					
Permito al alumnado participar en su evaluación					

F. CALIDAD DOCENTE

52. ¿Qué grado de **satisfacción personal** tienes por el trabajo realizado en EF en general y en EC en particular? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Educación Física					
Expresión Corporal					

53. ¿Cuál crees que es el grado de **satisfacción de tu alumnado** respecto a las clases de EC? *Marca con una X la alternativa que corresponda (1 nada - 5 mucho)*

	1	2	3	4	5
Expresión Corporal					

54. ¿Qué **propuestas** crees que se podrían implementar para mejorar la calidad de la enseñanza en la EC?

55. Para terminar, define Expresión Corporal

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

GLOSARIO CUESTIONARIO DE EC



PREGUNTA N° 25 y 37

Técnicas Corporales

Son métodos saludables de aprendizaje sobre uno mismo a través del movimiento y la conciencia de este (técnicas de masaje, Alexander, Feldenkrais,...)

Artes Corporales milenarias

Son artes ancestrales que buscan el desarrollo personal completo con ejercicios corporales a través de un proceso de concentración y autocontrol mental importante (Tai Chi, Yoga, Chi Kung...).

PREGUNTA N° 43

Estilo de enseñanza (EE): Muestra cómo se desarrolla la interacción profesorado-alumnado en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso: EE tradicionales, EE que fomentan la individualización, EE que posibilitan la participación del alumnado en la Enseñanza, EE que propician la socialización, EE que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumnado en su aprendizaje y EE que favorecen la creatividad.

PREGUNTA N° 44.

Técnica de Enseñanza (TE): Tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesorado que están relacionados con la forma de dar la información, la presentación de las tareas y actividades a realizar por el alumnado y con todas aquellas reacciones del docente a la actuación y ejecución de los discentes. Todas aquellas intervenciones del profesorado que están relacionadas directamente con la transmisión de las habilidades y conocimientos al alumnado son objeto de la técnica de enseñanza.

Instrucción Directa: Técnica de enseñanza en la que el docente plantea e informa sobre el modelo y señala lo que hay que hacer y cómo realizarlo de acuerdo a pautas concretas de actuación.

Indagación: Técnica de enseñanza que permite la búsqueda en la que el profesorado plantea en la clase de Expresión Corporal (EC) lo que hay que explorar, buscar y resolver

sin dar las pautas concretas (modelo) de cómo realizarlo.

Integrada: de Técnica de Enseñanza es la integración de ambas modalidades, con un mayor énfasis en la instrucción o en la indagación. Instrucción > Indagación o Instrucción < Indagación.

PREGUNTA Nº 45

Estrategia en la práctica docente: Forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de enseñanza de una determinada habilidad motriz. En función del objetivo que tengamos podemos organizar el contenido de su enseñanza desde una **estrategia en la práctica global o analítica**.

Estrategia en la práctica global (ejemplo: salto completo).

EPD global polarizando la atención (ejemplo: salto completo pero atendiendo preferentemente a la acción de los brazos en el salto).

EPD global modificando la situación real (ejemplo: salto completo, pero utilizando algún artificio que varíe el contexto normal de un salto en longitud)

EPD global "x" (ejemplo: modificaciones diferentes según la necesidad o el criterio del profesor).

Estrategia en la práctica analítica. Se descompone el gesto o habilidad en partes para su enseñanza. Las fases del salto de longitud pueden ser: A, B, C, D.

EPD analítica progresiva se actuaría: 1º: fase A; 2º: fases A + B; 3º: fases A + B + C. y 4º: fases A + B + C + D.

EPD analítica secuencial se seguiría el orden secuencial directo o inverso de la acción: 1º: fase A; 2º: fase B; 3º: fase C; 4º: fase D y 5º fases: A + B + C + D.

EPD analítica pura se organizaría según el criterio técnico del profesorado: 1º: fase B; 2º: fase A; 3º: fase C. y 4º: fase D; y 5º fases: A + B + C + D.

EPD analítica "X" se organizaría según el criterio técnico del docente y la respuesta del alumnado. Una simulación sería: 1º: fase B; 2º: fases A + B; 3º: fase C; 4º: fases A + B + C; 5º: fase D; 6º: fases A + B + C + D.

PREGUNTA Nº 46

Evaluación: Es el subproceso, integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite recoger información, emitir juicios y tomar decisiones. La evaluación, con carácter formativo regula todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario valorar cómo se está produciendo el proceso y ajustar las intervenciones a las necesidades que se identifiquen.

Evaluación. Según el carácter de los datos:

Evaluación cuantitativa. Toda aquella que se basa en una escala de medida física que permite cuantificar de manera absoluta una característica particular del sujeto evaluado.

Evaluación cualitativa. Toda aquella que se basa en una escala que permite valorar en función de unos criterios cualitativos utilizados por el profesorado.

Evaluación. Según el objeto:

Evaluación procesual, del proceso. Se preocupa por conocer toda la evolución del aprendizaje.

Evaluación del producto, interesan únicamente los resultados finales de aprendizaje.

Evaluación. Según el momento:

Inicial, realizada con carácter diagnóstico al comienzo del curso.

Continua, realizada a lo largo del curso académico.

Final, realizada al finalizar el curso con el objeto de valorar la eficacia de las acciones formativas.

Evaluación. Según el agente:

Evaluación externa. Cuando la acción evaluadora es realizada por el docente y / o por otras personas que tienen alguna relación con el alumnado.

Autoevaluación. Es la acción evaluadora que es auto administrada por el propio alumnado. No aplicarla si no se ha producido un proceso previo, es decir, si el alumnado no está preparado para ello. Antes de llevarla a la práctica debemos de preparar a este e ir dándole unos criterios de evaluación.

Evaluación. Según el objetivo:

Evaluación predictiva. Es la que pretende pronosticar, predecir, una determinada ejecución, un determinado resultado o determinar una actitud del alumnado.

Evaluación continua. Es la que se realiza a lo largo de todo el proceso, inicio, desarrollo o progreso y final.

Evaluación sumativa. Es aquella que establece el balance final, verifica el nivel alcanzado en un momento determinado.

Formativa. Trata de diagnosticar los problemas en el aprendizaje y conocer el nivel progresivo de desarrollo de los aprendizajes con la finalidad de intervenir.

Evaluación. Según el carácter de los datos:

Evaluación subjetiva. La que depende prioritariamente del juicio del docente, se basa en su experiencia profesional y puede verse influenciada por factores emocionales.

Evaluación objetiva. La que resulta de la utilización de pruebas cuantificables previamente elaboradas y, por lo tanto, el juicio del docente no puede alterar los resultados.

Prof^a. Mar Montávez Martín

AFORISMOS EDUCATIVOS

1

1.1

“Tengo problemas para llevar a cabo la EC y EF en general por falta de tiempo, soy la directora”

2

“Tú ya sabes que la EC no la da nadie, nos gusta el deporte. Además no tengo espacio cubierto”

“Haces un curso de 20 horas pero luego con los chavales te sientes ridículo”

“Tenemos parte de culpa por no formarnos y la formación en la facultad es insuficiente”

“He sido tribunal de oposiciones y aprobaban a todo el mundo en la prueba de EC porque ninguno del tribunal tenía idea”

“Los que hacían la prueba no tenían ni ritmo, sólo se salvaban algunos chicos de hacer algo que ellos creían que era EC”

“Cada uno da lo que sabe y lo que ha tenido vivencias, si no tienes vivencias luego no las das, aunque hagas cursos o estudies en la facultad”

3

3.1

“Soy secretario del centro y estoy muy ocupado”

3.2

“Me encanta diversificar, gestionar y la docencia”

4

4.1

“Doy poca EC, me cuesta, soy más deportivo”

4.2

“Doy poca EC, ellos se montan el baile”

5

5.1

“Soy director del centro y tengo poca EF, es agotadora”

“Necesitamos ayuda, que vengan de la facultad para la EC, nos faltan recursos, vídeos, libros...”

“Estuve en un grupo de trabajo de EC con Aurora hace años”

“Yo trabajo bastante, puse un vídeo y ellos solos lo montaron”

“Fundamental tener vivencias desde pequeños, mucha práctica”

6

“Hago poca EC”

7

7.1

“Es difícil la EC sin tener espacio cubierto”

7.2

“Tengo la espalda mal y no aguanto el patio, pero no mandan sustituto”

8

“No tengo espacio cubierto, pero el año pasado realicé danza con mucho miedo y me dio muy buen resultado. Los grabé en vídeo y se lo puse luego con gran éxito.”

“En EC hay que tener cuidado con tocarles y que se toquen, son niños muy violentos, sobre todo los gitanos”

9

9.1

“Mi problema es que no hay espacio cubierto y hay pocas horas de EF, además comparto EF con tutorías”

9.2

“El problema es la poca formación, además el profesor que me dio no era especialista en el tema”

“Me faltan recursos, como equipo de música, y hay pocos libros sobre el tema”

“Tengo inseguridad y me siento ridícula en algunos momentos por mi poca vivencia y conocimiento”

“Tengo miedo porque no sé si va a resultar lo que voy a proponer”

10

“No tengo espacio cubierto”

11

11.1

“Estoy muy interesado por la asignatura, pero necesito más formación”

“No hay cursos en Córdoba de EC”

12

“Hago muy poca EC, me limito casi a la actividad de bailes de salón y poco más, quizás porque tengo pocos recursos o por la edad que es más complicado”

13

“Pertenezco a un grupo de trabajo desde hace veinticinco años pero tengo muchas dudas en EC”

14

“No doy EC porque la profesora de música realiza baile y danza con ellos”

“Estoy enfocado a la actividad deportiva y al aire libre, la EC no es de mi interés”

“Doy los contenidos de la EC con otros bloques.”

15

“No tengo espacio cubierto”

“Muchos años de experiencia y de patio”

“La teoría y la facultad están muy lejos de la realidad”

“No doy EC”

16

“Estoy muy desencantado, no tengo instalaciones cubiertas”

“Tengo el cuerpo resentido por el frío, calor y lesiones y he sugerido cambiar de asignatura”

“Bueno tú ya sabes, la EC no lo da nadie”

17

“Estoy enfocado en el deporte pero hago mucho caso a la EC”

18

“La EC la he dado siempre en mayo, con el buen tiempo, en grupos de cuatro, y según la música de moda el alumno monta una coreografía”

19

“No tengo espacio cubierto”

“Doy E.C algo, ni mucho ni poco”

“Di poco tiempo de E.C en la facultad y no he seguido formándome”

20

20.1

“Estoy cansado y es difícil la EC. Desde muy pronto se sienten ridículos y quieren todo el tiempo fútbol”

“La gente que llega de la facultad muy pocos tocan la EC porque se sienten inseguros. Sólo tienen la experiencia de la universidad, sus vivencias y motivaciones son el fútbol”

“El movimiento expresivo muy difícil”

20.2

“Doy EC en feria (sevillanas) y el que no quiere no tiene fútbol”

22

“Dedico la mayor parte del tiempo a que se callen y se queden quietos, me preocupan las normas”

“La EC les encanta, sobre todo el baile, pero con propuestas cortas sino no prestan atención”

23

23.1

“Veo importante la EC pero el principal problema es el espacio”

“No tengo muchos recursos y doy algo con los pequeños de sicomotricidad”

23.2

“Ahora no tengo espacio cubierto y es mi principal problema para dar EC”

“Doy Batuca con vídeo y los alumnos se lo montan”

25

25.1

“Me corta mucho la EC”

26

“Hago lo que puedo en este barrio. Doy EC, sevillanas y bailes que organizan los alumnos”

27

“Tengo espacio cubierto pero sin reformar. He solicitado reiteradamente a la delegación la reforma del espacio cubierto para beneficio del centro y el barrio”

“En EC con los más pequeños hago dramática y con los demás ellos montan sus coreografías de Navidad y fin de curso”

29

“Doy poca EC. Lo tengo muy cuadrado todo y estoy muy cómodo”

“Utilizo el espacio que tengo para montar el espectáculo de fin de curso. Este año bachata”

“Ahora estoy haciendo un curso de bailes de salón”

“Doy casi todo deporte porque es en lo que me siento seguro y desarrollo todos los contenidos a través de él”

30

30.1

“Estoy muy cansado y paso ya, hace años realicé muchos proyectos”

“La EF está muy mal y nadie hace nada”

“Estoy muy quemado, muchos años”

30.2

“Estoy cansado y enfadado con la delegación, perdí la voz y estoy esperando dejar la E.F, el patio es muy duro”

31

31.1

“Tengo espacio y un material genial. En EC los disfrazo, bailan...”

31.2

“Me lo pasé genial en la carrera en E.C, pero me cuesta ponerlo en práctica porque hubo muy poco tiempo de clase de EC.”

“He participado en espectáculos con mi alumnado en la Facultad de Ciencias de la Educación”

32

“Me gusta mucho la EC pero no estudie EF y necesito ayuda”

“Con los mayores hago algo de EC y con los menores algo de baile”

“Los cursos realizados me han fascinado pero no me ha dado seguridad suficiente para compartirla”

33

33.1

“Me gusta mucho pero me parece muy difícil la EC, la música para mí es un problema”

“Veo vídeos y copio los pasos pero me faltan estrategias didácticas además de vivencias”

“Me cuesta menos con los más pequeños, pero con el último ciclo me cuesta mucho”
“No tengo seguridad”
“Es fundamental que te guste”

34

34.1

“Principalmente doy deporte”

35

35.1

“No doy EC, soy jefe de estudios y estoy muy ocupado”

35.2

"Doy poca EC porque no me siento preparada, pero cuando la doy el alumno se siente encantado”

"Estoy abierta a participar en cursos y proyectos de EC”

35.3

“No tengo espacio cubierto y estoy a tope con la burocracia y la formación”

36

"Doy EC poca y sólo para recreación"

37

37.1

“No tengo espacio cubierto y tengo pocos recursos de EC.”

38

38.1

“Estoy agobiada y gastada, estoy muy ocupada y no tengo tiempo. Todo cae sobre nuestra espalda. Hay mucha burocracia”

39

39.1

“No hago más porque no estoy preparado pero reconozco la importancia de la actividad expresiva”

39.2

“Me corta la EC y me siento ridículo, me da risa al practicarla”

40

40.1

“Utilizo la parte final de la clase para dar algo de EC en la relajación”

“Me encantaría dar más pero no me siento preparada”

"Al final del curso hago algo expresivo y el alumnado lo toma a bien, sobre todo las chicas”

“Deberían hacerse cursos de EC por ciclos más adaptados a Primaria”

41

“Hago poco de EC, me gustaría saber más”

“Hago danza con mis alumnos para aprender con ellos”

“Es muy necesario hacer grupos o cursos donde se encuentren los maestros con el alumnado de la facultad y profesores de la universidad porque nosotros nos reunimos y hacemos grupos de trabajo, nos repetimos y todos más o menos tenemos la misma experiencia”

“Tengo un equipo de música que se lo saqué a una editorial con un proyecto”

42

“No tengo espacio cubierto y es muy complicada la EC con estos niños, estoy un poco desganado”

43

“Estoy un año en cada sitio, es imposible con estos niños dar EC porque esto quema mucho”

44

44.1

“No me gusta la EC, hago juegos didácticos pero siempre los mismos para que se los aprendan”

44.2

“Hago EC sin problemas.

45

45.1

“Estoy en un grupo de trabajo de EC que hacemos talleres y preparamos clases”

46

46.1

“Estoy muy interesado en el tema de recursos de EC, podríais mandarnos algunos”

47

47.1

“Doy poca EC o nada”

47.2

“Hago algo de EC, bueno la dan los alumnos de prácticas de la facultad”

48

48.1

“Poco o nada y lo que doy de EC es lo que los alumnos se montan para la fiesta de fin de curso”

48.2

“Todo lo que hago es deporte”

49

“No tengo espacio cubierto y no doy nada de EC”

50

“Sólo doy deporte, nada de EC, no tengo espacio cubierto”

51

“No tengo espacio cubierto y esto es determinante”

“Hace falta más coordinación entre los distintos niveles. Necesito ayuda para la EC”

52

“Nada de EC, doy deporte”

“Estoy muy cansado, muy mayor, y la EC requiere mucha energía. El año que viene me cambio de asignatura”

“He estado durante años en seminarios de trabajo”

53

53.1

“Pertenezco a un grupo de trabajo de EC que dinamiza Rocío. Hacemos aeróbic, batuca...”

53.2

“Me faltan vivencias, siento inseguridad y me veo ridículo”

“Hacen falta más prácticas en la Facultad, hay desconexión con la realidad”

“Ninguno hace EC”

54

54.1

“No doy EC, hago algo de mímica con los más pequeños”

“Hay tres grupos: el primero, de 40 años para arriba, ni dios da EC; el segundo, antiguos en grupos de trabajo, dan algo, y el tercero, los nuevos, sí”

“No me siento seguro y tampoco es que me guste mucho, además me siento ridículo. No tengo experiencia ni conocimientos”

“No tengo tiempo para formarme porque estoy dedicado a la competición deportiva”

“Veo muy importante la EC pero se necesitan muchos recursos y variedad de contenidos para llevar el programa y los años...”

54.2

“Doy E.C de forma integrada”

“Tengo espacio cubierto y equipo de música”

“He hecho cursos de EC y estoy en grupos de trabajo”

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

- 1) Bienvenida: Presentación del equipo investigador, objetivos de la investigación y del Grupo de Discusión.
- 2) Exposición breve del método de investigación: Grupos de Discusión.
- 3) Autopresentación de los componentes del Grupo de Discusión.
- 4) Tormenta de Ideas. Dimensión: DEFINICIÓN DE EXPRESIÓN CORPORAL.
- 5) Técnica de los Porqués. Dimensión: FORMACIÓN.
- 6) Técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Dimensión: PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL.
- 7) Técnica de Grupo Nominal. Dimensión: METODOLOGÍA. Preguntas:
 - a. ¿Cómo realizas el programa?
 - b. ¿Cómo desarrollas el programa de Expresión Corporal? (modalidades de enseñanza...
 - c. ¿Cómo evalúas la Expresión Corporal?
 - d. Haz una autovaloración profesional de tu trabajo en Expresión Corporal.
- 8) Bola de Nieve. Dimensión: CALIDAD DOCENTE.
- 9) Cierre afectivo.
- 10) Chequeo.

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

- 1) Bienvenida:** Presentación del equipo investigador, objetivos de la investigación y del Grupo de Discusión.

1.1 Objetivos

OBJETIVO (S) INVESTIGACIÓN
“La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente”
OBJETIVO (S) GRUPO FOCAL
<ol style="list-style-type: none">1. Describir y comprender la realidad educativa de la Expresión Corporal2. Descubrir y enumerar con claridad los problemas concretos del maestro o maestra al llevar a cabo la E. Corporal en el ámbito de la E. Física.3. Analizar críticamente la realidad expresiva, a partir de los datos, para elaborar coherentemente líneas de investigación futuras en donde la teoría y la práctica convivan en actuaciones conjuntas Universidad-Escuela.4. Revisar y mejorar el programa de la asignatura de E. Corporal y su Didáctica, de la F. de Ciencias de la Educación de Córdoba, atendiendo a las necesidades sociales, profesionales y culturales actuales.5. Proponer estrategias para la mejora de la calidad docente de la E. Corporal en los ámbitos de Primaria a través de la Formación Continua, contemplando las carencias que pudieran darse en el profesorado en cuanto a recursos docentes expresivos

1.2 Identificación del moderador y observadora

NOMBRE MODERADOR
Nacho González
NOMBRE OBSERVADORA
Mar Montávez

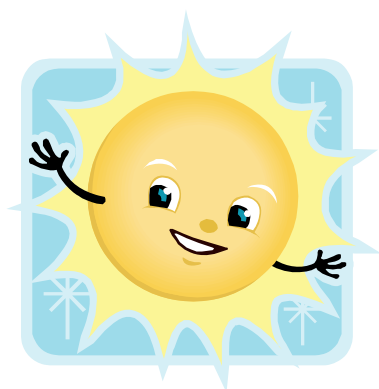
- 2) Exposición breve del método de investigación: Grupos de Discusión.**

3) Autopresentación de los componentes del Grupo de Discusión: DATOS personales, profesionales, experiencia docente y docencia actual.

3.1 Participantes

Lista de asistentes	
1	
2	
3	
4	
5	
6	

4) Tormenta de ideas: DEFINICIÓN DE EXPRESIÓN CORPORAL. Dinámica reflexiva Sol-Luna. Puntuar, ordenar, clasificar..., definición.



5) Técnica de los porqués: FORMACIÓN. ¿POR QUÉ HAY POCO PROFESORADO FORMADO EN EXPRESIÓN CORPORAL? Causa, clasificar... plan de mejora.

6) Técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades): PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL.

	DEBILIDADES	FORTALEZAS	
PRESENTE			INTERNO
	AMENAZAS	OPORTUNIDADES	
FUTURO			EXTERNO

7) Técnica de grupo nominal: METODOLOGÍA.

PREGUNTAS ESTÍMULO	
1	¿Cómo realizas el programa?
2	¿Cómo desarrollas el programa de Expresión Corporal? (modalidades de enseñanza...)
3	¿Cómo evalúas la Expresión Corporal?
4	Haz una autovaloración profesional de tu trabajo en Expresión Corporal

8) Bola de nieve: TRES PROPUESTAS DE MEJORA

PROPUESTAS DE MEJORA	RESPONSABLES

9) Cierre afectivo.

10) Chequeo (evaluación)

Chequear elementos presentes en el Grupo de Discusión (evaluación del observador/a)	
Lugar adecuado en tamaño y acústica.	
Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del Grupo focal. Asistentes sentados en u en la sala.	
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema.	
Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.	
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión.	
Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a los participantes.	
Permite que todos participen.	
Reunión entre 60 y 120 minutos.	
Registro de la información (grabadora o filmadora)	
Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad.	
Escarapelas con identificación de los asistentes.	