



Universidad de Valladolid

**Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal**

TESIS DOCTORAL:

**DIFICULTADES DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA CON LOS CONTENIDOS DE
EXPRESIÓN CORPORAL EN SECUNDARIA**

Presentada por **D^a María Teresa Archilla Prat** para
optar al grado de doctor por la Universidad de
Valladolid.

Dirigida por:

Dr. D. Víctor Manuel López Pastor

Dr. D. Darío Pérez Brunicardi



Universidad de Valladolid

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

TESIS DOCTORAL:

**Dificultades del profesorado de educación física con
los contenidos de expresión corporal en secundaria**



Presentada por D^a **María Teresa Archilla Prat** para optar al grado de doctor por la Universidad de Valladolid.

Dirigida por:

Dr. D. Víctor Manuel López Pastor y Dr. D. Darío Pérez Brunicardi

Segovia, 2013

A Teo, Jara y
Darío,
Por ser mi manantial
de ilusiones y de sueños.

AGRADECIMIENTOS

A los diez colaboradores de este estudio, por su implicación, la aportación de sus ideas, pensamientos y sentimientos los cuales llenan la mayor parte de estas páginas. Muy especialmente les doy las gracias a los seis colaboradores que finalizaron este estudio por su confianza, su tiempo y toda la ayuda que me han dado.

A mis tutores, Víctor y Darío, por su ayuda, sus orientaciones y su confianza.

Especialmente a Teo, a Jara, a Darío por darme tantos ánimos.

A toda mi familia por estar siempre a mi lado.

A todos los amigos y compañeros que de alguna manera han aportado sugerencias, han ayudado y han mostrado su apoyo en todo este tiempo.

A todos los compañeros que han dejado su ayuda y tiempo en este estudio.

A mis alumnos, con los que voy aprendiendo.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1. Elección del tema para la tesis doctoral	3
2. Definición del objeto de estudio	6
2.1. Cuestiones de partida y cuestiones emergentes	7
2.2. Utilidad de la investigación	10
3. Estructura de la tesis	11

CAPÍTULO 2. HISTORIA DE VIDA DE LA INVESTIGADORA

1. “Para mi corazón, para mi pensamiento, para mi reflexión”	15
1.1. Volviendo a los inicios. Buscando entre los recuerdos	16
1.2. Reflexionando sobre mis experiencias: constatando los “hechos”	27
2. Mi historia de vida, su influencia y repercusión en mi labor docente	29

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

1. Introducción	33
2. Conceptualización de la expresión corporal	34
2.1. Orígenes y corrientes asociadas a la expresión corporal	34
2.2. Conceptualización. Acercándonos a la importancia de la expresión corporal dentro de la Educación Física	37
3. Manifestaciones de la expresión corporal en la sociedad y los diferentes ámbitos de la actividad física. Su reflejo en la Educación Física	42
3.1. Ámbito de rendimiento	43
3.2. Ámbito recreativo	45
3.3. Ámbito educativo, en el contexto escolar	46
4. Evolución de estos contenidos en el currículo oficial de EF en Secundaria	61
4.1. Breve análisis de la situación actual de la expresión corporal en el currículo de Educación Física (LOE)	63

4.2. Síntesis del marco legislativo, en torno a la expresión corporal, en el contexto de nuestra investigación	68
5. La formación del profesorado de Secundaria de Educación Física en expresión corporal	73
5.1. La Formación Inicial del Profesorado (FIP) en expresión corporal	76
5.2. La Formación Permanente (FPP) en expresión corporal	84
5.3. Carencias en la formación del profesorado en expresión corporal	93
6. Procesos de introspección del profesorado sobre su práctica docente en expresión corporal. Influencia en su pensamiento	95
6.1. Terminología asociada a la introspección en el profesorado	95
6.2. Experiencias personales. Su influencia en la práctica docente de la expresión corporal	99
6.3. La figura del profesorado en las prácticas de expresión corporal	101
6.4. Buscando a la persona dentro del profesor de Educación Física: Hacia lo más íntimo	106
7. Revisión de otros estudios de expresión corporal	114

CAPÍTULO 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción	127
2. Diseño de la investigación	129
3. Elección de los profesores colaboradores: los impulsores del estudio	131
3.1. El Contacto con los profesores colaboradores	132
4. Metodología para la obtención de información	134
4.1. El cuestionario (C1 y C2)	134
4.2. Entrevistas individuales en profundidad (E1 y E2)	136
4.3. Grupo de Discusión (GD)	138
4.4. Diario de la investigadora/investigación	148
4.5. Análisis de documentos aportados por los colaboradores	149
4.6. Historia de vida de la investigadora	150
5. Fases de desarrollo de la investigación	151

5.1. Resumen de las fases	152
6. Metodología de análisis de la información	155
6.1. Reducción de datos obtenidos. “Aclarándose”	156
6.2. Categorización de la información y clasificación. “Los pilares”	156
7. Criterios de rigor científico en el estudio	161
7.1. Criterios de rigor científico en estudios cualitativos	162
7.2. Cuestiones Ético-metodológicas	167

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Introducción	173
1. Resultados: cada profesor colaborador en su realidad educativa	175
1.1. El caso de Gloria	175
1.2. El caso de Mina	197
1.3. El caso de Alberto	227
1.4. El caso de Gaia	251
1.5. El caso de Idoy	270
1.6. El caso de Jairo	295
2. Resultados y discusión: las luces y las sombras de la expresión corporal	327
2.1. ¿Cómo se desarrolla la expresión corporal en Secundaria?	328
2.2. ¿Qué dificultades tiene nuestro profesorado con el desarrollo de la expresión corporal en su aula?	338
2.3. ¿Qué aspectos facilitan a nuestro profesorado el desarrollo de este tipo de contenidos en sus clases?	365
2.4. ¿Cómo ha sido su evolución en las actividades de expresión corporal?	372

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

1. Introducción	379
2. ¿Cómo se desarrolla la expresión corporal en Secundaria?	380
3. ¿Qué importancia le dan los profesores colaboradores a la expresión corporal dentro de la Educación Física?	382

4. ¿Qué dificultades tiene el profesorado con el desarrollo de la expresión corporal?: Las sombras de la expresión corporal	383
4.1. Buscando en las propias emociones (para mi corazón)	383
4.2. La actitud de su alumnado, su compañero de camino (para mi pensamiento)	385
4.3. Las experiencias y la formación del profesorado: una mochila vacía para un camino empinado (para mi reflexión)	387
5. ¿Qué aspectos facilitan a nuestro profesorado el desarrollo de este tipo de contenidos en sus clases?: Las luces de la expresión corporal	389
5.1. Conocimiento y clima con el grupo; confianza y seguridad con su alumnado	390
5.2. Dominio de las actividades que propone	390
5.3. Participación del alumnado, responsabilidad	391
5.4. Logros y experiencias positivas en expresión corporal	391
6. ¿Cómo ha sido su evolución con las actividades de expresión corporal en este tiempo?	391
6.1. Evolución en conocimientos por la formación permanente recibida	392
6.2. Evolución de la presencia de estas actividades de expresión corporal en sus clases a lo largo de su experiencia docente	392
7. Utilidad del estudio	393
8. El estudio y su influencia en la investigadora: la persona - la profesora – la investigadora	394
9. Propuestas de intervención y mejora	395
10. Limitaciones y futuras líneas de investigación	399

BIBLIOGRAFÍA

403

ANEXOS (CD):

Anexo I. Cuestionarios

Anexo II. Entrevistas

Anexo III. Volcado de la información recopilada por categorías

Anexo IV. Grupo de discusión

Anexo V. Diario de la investigación

ANEXOS EN PAPEL AL FINAL DEL DOCUMENTO:

Extracto del anexo I: modelo de cuestionario de la 1ª fase y de la 2ª fase.

Extracto del anexo II: modelo de entrevista de la 1ª fase y de la 2ª fase.

Extracto del anexo IV: resumen del grupo de discusión

INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS:

- Figura 1: Mapa conceptual: “Desarrollo de la EC en EF”. Pág. 8
- Figura 2: Mapa conceptual: “Dificultades y aspectos facilitadores con la EC en Secundaria”. Pág. 9
- Figura 3: “Influencias sobre la EC” (Elaboración propia). Pág. 36
- Figura 4: “Influencia de los diferentes ámbitos de la EF y la EC”. (Elaboración propia). Pág. 43
- Figura 5: “Mundos del ámbito del rendimiento en EC”. (Elaboración propia). Pág. 44
- Figura 6: “Prácticas del ámbito recreativo de EC”. (Elaboración propia). Pág. 46
- Figura 7: “Modelos educativos presentes en EC” (Elaboración propia). Pág. 49
- Figura 8: “Modelo orientado al rendimiento” (Elaboración propia). Pág. 52
- Figura 9: “Modelo orientado a lo lúdico-recreativo” (Elaboración propia). Pág. 53
- Figura 10: “Modelo orientado a la educación, ECE” (Elaboración propia). Pág. 60
- Figura 11: “La Formación en EC en EF”. (Elaboración propia). Pág. 93
- Figura 12: “Procesos de introspección y su influencia en la Calidad educativa”. (Elaboración propia). Pág. 101
- Figura 13: “Fases de la investigación” (Elaboración propia). Pág. 154
- Figura 14: “Dificultades y elementos facilitadores de cada profesor colaborador con la EC.” (Elaboración propia). Pág. 173
- Figura 15: “Resultados 2 -Análisis grupal sobre las dificultades y elementos facilitadores del profesorado de EF en EC.” (Elaboración propia). Pág. 174

TABLAS:

- Tabla 1: “Distribución de contenidos por curso R.D. 1631/2006” (Elaboración propia). Pág. 66
- Tabla 2: “Legislación vigente de los colaboradores en EC” (Elaboración propia). Pág. 68
- Tabla 3: “Sobre formación en EF” (Elaboración propia). Pág. 74
- Tabla 4: “Sobre formación en EC” (Elaboración propia). Pág. 74
- Tabla 5: “Nuevos planteamientos en formación en EC” (Elaboración propia). Pág. 81
- Tabla 6: “Las emociones en el docente” (Elaboración propia).

- Tabla 7: “Tesis españolas en relación a EC”. (Elaboración propia). Pág.115
- Tabla 8. “Otros estudios de EC relevantes para esta investigación realizados en otros países”. (Elaboración propia). Pág. 117
- Tabla 9: “Otros estudios nacionales sobre EC relevantes para la investigación” (Elaboración propia). Pág. 118
- Tabla 10: “Profesores colaboradores del estudio” (Elaboración propia). Pág. 132
- Tabla 11: “Ventajas e inconvenientes del cuestionario” (Elaboración propia). Pág. 135
- Tabla 12: “Ventajas e inconvenientes de las entrevistas” (Elaboración propia). Pág. 137
- Tabla 13: “Valoración del desarrollo del grupo discusión” (Elaboración propia). Pág. 147
- Tabla 14: “Análisis de documentos” (Elaboración propia). Pág. 149
- Tabla 15: “Etapas seguidas en el proceso de investigación” (Elaboración propia). Pág. 151
- Tabla 16: “Modificación en las Categorías Madre del estudio” (Elaboración propia). Pág. 157
- Tabla 17: “Sistema de Categorías Madre, 1ª fase” (Elaboración propia). Pág. 158
- Tabla 18: “Sistema de Categorías Madre, 2ª fase” (Elaboración propia). Pág.159
- Tabla 19: “Triangulación de instrumentos e información” (Elaboración propia). Pág. 166
- Tabla 20: “Claves de los instrumentos de recopilación de información”. (Elaboración propia). Pág. 174
- Tabla 21. Contenidos plan formativo. (Elaboración propia). Pág. 396
- Tabla 22. Planificación Seminario EC: Vivenciación-Acción. (Elaboración propia). Pág. 397
- Tabla 23. Contenidos a realizar del grupo aprendizaje-vivencial. (Elaboración propia). Pág. 398

ACRÓNIMOS EMPLEADOS

CFIE – Centro de formación y de innovación educativa.

EC - Expresión Corporal.

EC1 - Encuesta primera fase.

EC2 - Encuesta segunda fase.

ECE - Expresión Corporal Educativa.

EF - Educación Física.

ESO - Educación Secundaria Obligatoria.

ET1 - Entrevista primera fase.

ET2 – Entrevista segunda fase.

FCAFD – Facultad de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

FIP - Formación Inicial de Profesorado.

FPP - Formación Permanente de Profesorado.

GD – Grupo de discusión.

INEF - Instituto Nacional de Educación Física.

LOE – Ley Orgánica de Educación

LOGSE – Ley Orgánica General del Sistema Educativo

RD - Real Decreto.

UD – Unidad Didáctica.

UDD – Unidades Didácticas.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1	Elección del tema para la tesis doctoral	3
2	Definición del objeto de estudio	6
2.1	Cuestiones de partida y cuestiones emergentes	7
2.2	Utilidad de la investigación.....	10
3	Estructura de la tesis	11

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Este documento está formado por diversos capítulos que tratan de interpretar y ayudar en la comprensión del tema objeto de este estudio: “*Las dificultades del profesorado de Educación Física con el desarrollo de los contenidos de expresión corporal en Secundaria*”¹. Al referirnos a *contenidos* lo hacemos a aquellos recogidos en el currículum oficial del área de Educación Física (en adelante: EF) como unidades organizativas de las actividades de enseñanza–aprendizaje. Al referirnos a contenidos es más fácil identificar a qué tipo de prácticas educativas nos referimos en el contexto escolar, impidiendo así interpretaciones erróneas ante un concepto tan amplio y tan heterogéneo como es la expresión corporal.

Queremos destacar que mientras se ahondaba en las dificultades encontradas en la expresión corporal (en adelante EC), durante el propio proceso de la investigación emerge una nueva cuestión de toda la información recopilada: *¿qué aspectos le facilitan al profesorado la introducción de estos contenidos en sus clases de EF?* Por esta razón, este objeto de estudio (explicado en el apartado 2) se ve ampliado al considerar también los aspectos que facilitan y favorecen el desarrollo de la EC, no sólo las dificultades. Esto se ha afianzado también gracias a una de las técnicas de obtención de información: el grupo de discusión. En él son los propios colaboradores de este estudio los que, en su diálogo en grupo, dan nombre a esta doble afección de la EC dentro de sus clases: “*las luces y las sombras de la EC*”. Debido a la importancia de los colaboradores en este proceso y a su indudable protagonismo en el estudio, esta idea acaba reorientando completamente el objeto de estudio pudiendo definir un nuevo título para este estudio.

1 Elección del tema para la tesis doctoral

Diversas son las razones que llevan a la investigadora a la elección de este tema para la realización de su tesis doctoral como a continuación se explican:

a) Importancia de la EC dentro de la EF. Valor educativo y currículum

En el currículo de EF en Secundaria (LOE 2/2006 y RD 1631/2006) aparecen las funciones que debe tener en la educación y su posible repercusión en la sociedad. Muchas de las reflexiones de la justificación de esta materia hacen alusión a la importancia de la educación integral y de las capacidades holísticas del alumno. En todas ellas aparece alguna referencia a las capacidades expresivas y comunicativas que se han de desarrollar en el alumnado. Además de hacer consciente al adolescente de sus cambios corporales, de contribuir con esta educación del cuerpo, a la estima de su imagen, a la búsqueda de un equilibrio psicofísico, a mejorar sus capacidades de relación y su integración dentro de un grupo, todo ello tan importante en estas edades. En la sociedad actual, en la que se hace latente una disminución de las relaciones, de los contactos personales y la

¹ Durante todo el documento se utilizará el término *Secundaria* para referirse tanto a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como a Bachillerato.

comunicación con los demás a través de este lenguaje corporal, como consecuencia de la nueva era de la información, es lógico que, al menos desde nuestro papel como educadores y utilizando como medio uno de los contenidos de la EF, la EC, tratemos de sensibilizar y concienciar a nuestro alumnado de la importancia del desarrollo de estas habilidades de relación y expresión, acercándoles a esa perspectiva más humana de la sociedad.

Así, desde la experiencia personal y profesional de la investigadora, la EC le parece un contenido de especial importancia para la educación de sus alumnos. La importancia que a la investigadora le gustaría que tuviera, especialmente en Secundaria, está fundada en la necesidad que tiene el alumnado de recibir esa formación integral, de aceptar su propio cuerpo, de relacionarse con libertad expresiva y respeto con los demás, de consolidar su creatividad, etc.

b) Sus experiencias como docente y con otros compañeros de EF

Como profesora de EF, también ha estado presente a lo largo de estos años su preocupación por innovar y reflexionar sobre la labor diaria que realiza con su alumnado. En concreto, esta preocupación ha cobrado mayor intensidad al diseñar los contenidos del bloque de EC a comienzos de cada curso. Aunque siente gran atracción personal por él, también ha necesitado mayor evolución personal y profesional para poderlo desarrollar con confianza en sus clases. Estos procesos de reflexión sobre su práctica y de búsqueda de ciertas modificaciones para ir introduciéndolas en sus clases le han hecho ser más consciente de las verdaderas dificultades que ella misma tenía con la EC.

Sus experiencias docentes en diferentes institutos le hicieron comprender que esta situación que había vivido no era única, que sus dificultades eran similares y les ocurría a muchos de sus compañeros de departamento. En los comienzos de la actividad docente de la investigadora en Secundaria, uno de sus objetivos era llevar a cabo este tipo de actividades con su alumnado. A la investigadora le sorprendió que dichos contenidos no fueran muy tratados dentro de la EF en esta etapa en los centros en los que iba trabajando.

En estos primeros contactos con su alumnado fue donde comenzaron a surgir sus dudas sobre cómo desarrollar estos contenidos de la manera más formativa y motivante. Al llevar estos contenidos al aula comenzaron sus primeras dificultades e inquietudes por ellos: ¿qué tipo de actividades seleccionar para cada grupo?, ¿qué progresión para conseguir el desarrollo de su creatividad?, ¿utilizar materiales?, ¿les gustarán estas actividades al grupo de alumnos?, ¿realizar la unidad didáctica toda seguida o hacer pequeños bloques en cada evaluación?, ¿cómo evaluarlo adecuadamente?, ¿participar en las propuestas con ellos?, ¿y, entonces, cuando observar?, ¿qué hago yo en las clases?, ¿les hago demostraciones que les ayuden? Estas y otras muchas preguntas surgían en la investigadora cada vez que llevaba a la práctica estos contenidos. Cada año tenía grupos diferentes; iba probando con diversas propuestas y, sólo un año, con uno de sus grupos no le fue posible desarrollar estos contenidos por el gran bloqueo de la mayoría de los alumnos y alumnas y su poca motivación por convencerles de lo buenas que eran aquellas prácticas. Esto creó en ella una gran preocupación.

Por esta razón, decidió realizar un proceso de introspección propia, tratando de entender: de dónde venía, cómo era su identidad en la EC y hacia dónde orientaba sus prácticas docentes en este ámbito (véase la historia de vida de la

investigadora, capítulo 2). De las conclusiones que sacaba de cada experiencia vivida y gracias a los cursos de formación realizados sobre el tema y al contacto y relación con su alumnado, hallaba alguna de las soluciones para superar sus dificultades. En estos años de cambio se preguntaba cuál sería la dificultad que otros compañeros docentes tenían para que los contenidos de EC no estuviesen tan presentes en sus clases de EF. Esto le hizo contactar con algunos de ellos, compañeros y compañeras que han hecho posible esta tesis. Así, parte de la idea de que la propia investigación nos ayudaría a encontrar las dificultades que tienen ciertos profesores y profesoras de EF, pero también nos orientaría hacia el planteamiento de posibles soluciones para cambiar estas realidades concretas, esos estudios de caso específicos.

c) Su enfoque educativo en EC

El contenido denominado “expresión corporal” ha significado mucho para la investigadora durante todo su desarrollo profesional y le ha proporcionado grandes satisfacciones, muy valiosas en su desarrollo personal a nivel afectivo, emocional y social. Personalmente siempre ha sentido una atracción por las diferentes manifestaciones del lenguaje corporal, que han estado latentes desde su época escolar hasta ahora (véase en el Cap. 2 su historia de vida). Siempre ha procurado relacionarse con este tipo de actividades en cualquier campo, profesional o no. Todos estos años de experiencias y vivencias le han ayudado a posicionarse ante este tipo de prácticas con la seguridad de que la EC es muy importante en la formación de la persona y de su importancia en la formación de su alumnado.

Por otro lado, la situación laboral de la investigadora hace algunos años: interina de la Comunidad de Madrid, le ha permitido estar compartiendo diversos centros con diferentes compañeros y compañeras con los que poder conversar, analizar y contrastar todo aquello que desde la EF se intenta desarrollar en relación con las actividades corporales expresivas. Durante esos años de experiencia como profesora de Secundaria ha estado en trece centros diferentes. A la investigadora le preocupaba siempre el tratamiento que recibía la EC en todos ellos. Su opinión era que estos contenidos no se realizaban de forma adecuada en estas edades, no había un “desarrollo real” de la EC. De hecho, la carencia que el alumnado tiene en este ámbito la percibe como un problema y una gran laguna en la formación que aportan los profesores de EF. La investigadora tiene un propio enfoque educativo de la EC. Entiende como “desarrollo real” de la EC:

- Que los planteamientos desarrollados en el aula tengan una lógica educativa, una progresión marcada a lo largo de los cursos por fines formativos.
- Que su finalidad educativa se centre tanto en capacidades creativas como expresivas, aunque para ello se presenten de una forma lúdica y motivadora, y no al revés.
- Que su secuenciación y temporalización a lo largo de toda la etapa educativa sea fruto de la reflexión y trabajo colaborativo del departamento, donde la meta final sea la consecución de la expresividad propia en cada uno de nuestros alumnos y sea fruto de un trabajo continuo y progresivo, en cada uno de los cursos que la constituyen.

- Que la metodología utilizada sea coherente con las propuestas desarrolladas y las finalidades establecidas para el alumnado, quién explora, vivencia, reflexiona y crea, cualquiera que sea la actividad concreta para llegar a ello.
- Que se tome en serio el proceso de aprendizaje que lleva a cabo el alumnado, utilizando instrumentos de evaluación coherentes y presentes durante todo el proceso, no sólo en las producciones finales.

En resumen, le preocupa que puedan obviarse la gran cantidad de recursos educativos que nos ofrece este contenido. Le gustaría que el alumnado sea capaz de vivenciar y reflexionar estas propuestas en sus clases, sacando beneficios personales con ello.

d) Posibilidad de cambio de la realidad docente en EC en un entorno próximo

Por otro lado, la investigadora siempre ha estado muy vinculada a intentar formarse en este ámbito de la EC, ha impartido cursos o sesiones sobre diferentes propuestas de cómo llevar a cabo estas actividades dentro de la EF. Sus ideas de propuestas futuras van en la línea de realizar proyectos formativos en este campo de la EC atendiendo a las demandas detectadas del profesorado.

Por tanto, la elección de este tema fue debida a diversas razones:

- La afinidad personal de la investigadora por las experiencias vividas con la EC, que han hecho que crea en la capacidad de formación integral de la persona, desde su parte más íntima, a través de la EC.
- La convicción de que existen ciertas dificultades que no dejan realizar su labor educativa de forma adecuada al desarrollar la EC, tanto a la investigadora como a otros profesores de EF.
- La necesidad de generar procesos de reflexión con otros compañeros que ayuden a buscar soluciones, a razonar sobre su actuación y a reorientar las propias prácticas educativas de EC en sus clases, de forma que contribuyan a una mejora de la calidad educativa en EC.
- El deseo de lograr cambios y generar nuevas propuestas formativas que mejoren y que modifiquen esta situación que vive la EC dentro de la EF en Secundaria.

2 Definición del objeto de estudio

Para llegar a concretar el objeto de estudio, esta investigación ha ido pasando por un proceso de transformación y evolución. Inicialmente, el objeto de estudio fue *conocer e interpretar qué dificultades ha tenido el profesorado colaborador con el desarrollo de los contenidos de expresión corporal en sus clases de Educación Física*. Sin embargo, durante el propio proceso se amplió este objeto de estudio a *conocer e interpretar aquellos aspectos que le facilitan a este profesorado llevar a cabo la expresión corporal*. Por lo que el objeto de estudio

final no sólo se centra en las dificultades, sino que engloba también aquellos aspectos que hacen posible la EC en EF en nuestro profesorado colaborador.

2.1 Cuestiones de partida y cuestiones emergentes

Inicialmente las cuestiones de partida respondían a un interés descriptivo:

1. *¿Cómo se desarrolla el contenido de expresión corporal en Educación Secundaria?*
2. *¿Qué importancia le dan a la expresión corporal estos profesores de Educación Física?*

A continuación, desde un punto de vista interpretativo, se profundizó en la siguiente cuestión que replanteó y empezó a definir el objeto de estudio:

3. *¿Con qué dificultades se encuentra este profesorado durante el desarrollo de la expresión corporal?*

Finalmente, durante la segunda fase de investigación descubrimos la importancia de aquellos aspectos que facilitan el desarrollo de la EC en EF en nuestro profesorado. Esto nos hace plantear una nueva cuestión, que constituirá una parte importante del objeto de estudio:

4. *¿Qué aspectos facilitan a este profesorado el desarrollo de la expresión corporal en sus clases de Educación Física?*

Debido al carácter longitudinal del estudio y observando las repuestas a las preguntas anteriores, se observan cambios en el profesorado a lo largo de todo este proceso, lo que nos hace plantear una cuestión complementaria:

5. *¿Cómo ha sido la evolución de este profesorado respecto al desarrollo de la expresión corporal a lo largo de este tiempo?*

En la figura 1 aparece el mapa conceptual que se tomó como punto de partida para este estudio y que describe diversos aspectos que podían influir en las dos primeras cuestiones de partida.

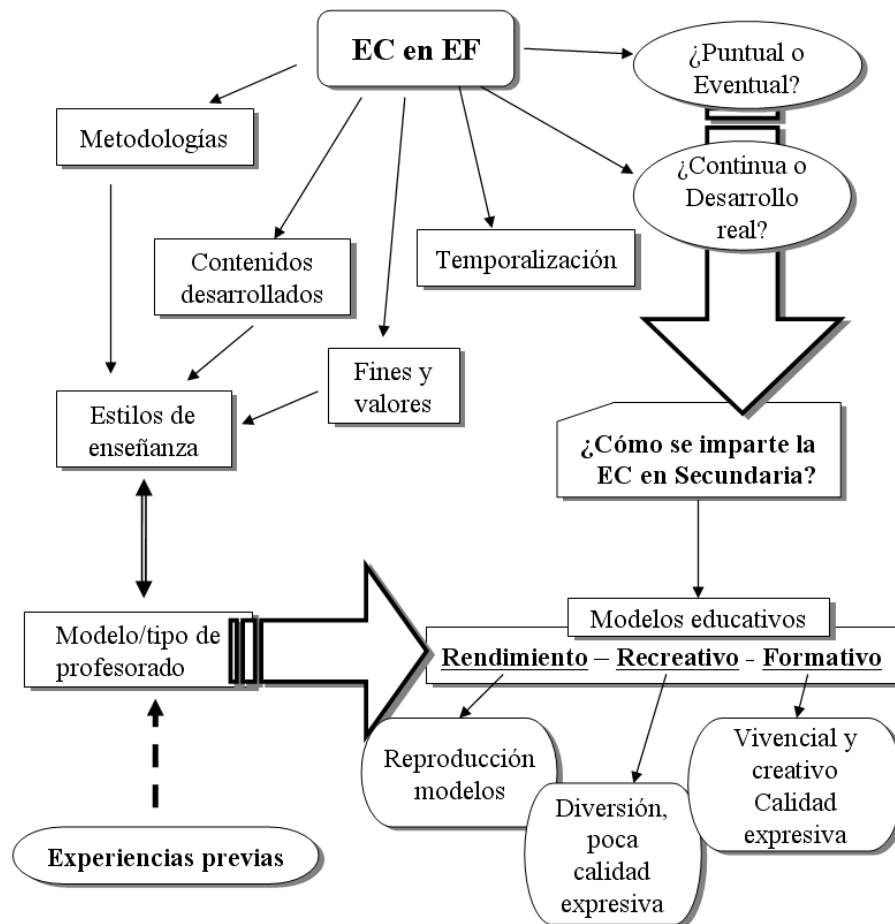


Figura 1. Mapa conceptual: “Desarrollo de la EC en EF”, (Elaboración propia)

En la figura 2 aparece el mapa conceptual donde se muestran las dificultades que podría encontrar el profesorado y aquellos aspectos facilitadores en los que se apoyan para desarrollar estos contenidos. Este mapa conceptual refleja de algún modo el objeto de estudio y se ha tenido en cuenta para categorizar la información.

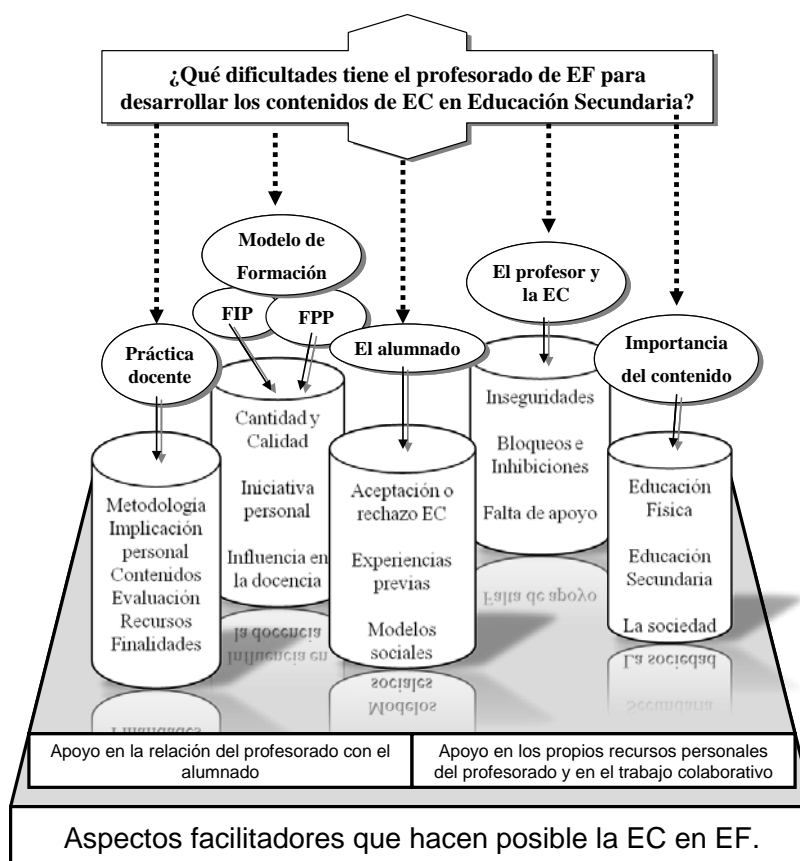


Figura 2. Mapa conceptual: “Dificultades y aspectos facilitadores con la EC en Secundaria”, (Elaboración propia)

A continuación se muestran algunas de las preguntas que incluían estas dimensiones sobre las que profundizar, sobre las posibles dificultades encontradas en el profesorado del estudio (figura 2):

a) **Con la práctica docente:**

Sobre la práctica docente nos surge la necesidad de dar respuesta a diversas preguntas de segundo orden como: ¿Se tienen clara la selección de contenidos a impartir en EC para cada curso?, ¿Cómo se organizan las sesiones?, ¿Se conocen y utilizan instrumentos adecuados de evaluación según las características de estos contenidos?, ¿Se proponen unas finalidades de criterio común entre todo el profesorado a la hora de desarrollar estas actividades y en coherencia con lo que queremos conseguir en nuestro alumnado con la EC?, etc.

b) **Con la formación y experiencias previas:**

Surgen preguntas de segundo orden que nos ayudan a ordenar la información recopilada en el estudio como: ¿Se han tenido experiencias previas a la FIP?, ¿Cómo ha sido la FIP?, ¿Se ha tenido inquietud por continuar la formación en este campo?, ¿Cómo ha sido la FPP?, ¿Se han observado cambios en sus prácticas docentes consecuencia de la formación? Etc.

c) Con el profesorado y la EC:

El profesorado tiene un papel primordial en su labor con la EC, pues es quien debe reflexionar sobre cómo transmitir y construir los contenidos que llevará a sus clases; así pues nos cuestionamos: ¿Que siente el profesorado cuando realiza él mismo actividades de EC?, ¿Es capaz de llevar a cabo la EC en sus prácticas?, ¿Qué piensa el profesorado sobre su implicación en estas clases?, ¿Siente algún tipo de rechazo hacia expresar y comunicar con su ejemplo?, ¿Cuándo tiene resistencias o bloqueos con la EC?, ¿Qué le ayuda a realizar estas actividades?

d) Con el alumnado:

Una parte importante del proceso de Enseñanza aprendizaje es el alumnado y no podemos olvidarnos de su participación e influencia en él. Nos preguntamos: ¿Qué opinión tiene el alumnado sobre las actividades que les planteamos en las clases?, ¿Cuándo el alumnado muestra rechazo o aceptación de estos contenidos?, ¿Tiene unas experiencias previas adecuadas?, ¿Hay modelos sociales de referencia sobre la EC en la sociedad que le ayuden? Etc.

e) Con la importancia de la EC:

Nos surgen preguntas como: ¿Considera el profesorado importante la EC en sus clases?, ¿Qué le aporta a sus clases cuando lo realiza?, ¿Lo cree fundamental para conseguir el desarrollo de su alumnado?

2.2 Utilidad de la investigación

La utilidad de este estudio puede intuirse en la justificación y definición del tema a investigar pero queremos concretar aquí cuáles son las posibles utilidades que nos parecen más relevantes, que tendrán en cuenta tanto el interés de la investigadora como el de los profesores colaboradores que han participado en él. Destacamos que:

- a) Se pretende conseguir una adecuada interpretación y comprensión de las realidades docentes en EC de cada profesor colaborador, para así interpretar e identificar cuáles ha sido sus dificultades más destacadas para desarrollar el contenido de EC en sus clases, así como los elementos que le facilitan el acercamiento a estos contenidos.
- b) Se quiere fomentar en este profesorado actitudes de introspección y reflexión sobre su labor docente en EC y una libre expresión e intercambio de sus experiencias, mediante su participación en el proceso de investigación. Con ello se pretende generar procesos de búsqueda de soluciones a esas dificultades.
- c) Se procura un análisis de las carencias formativas detectadas, tanto personales como profesionales, que nos harán plantear posibles ideas y propuestas en este ámbito, con un carácter crítico y constructivo, atendiendo a mejorar la formación en lo que consideramos que debe ser la expresión corporal.

- d) Se aporta un estudio más profundo y específico al campo científico de la EC en Secundaria, no demasiado prolífico actualmente, sirviendo de impulso a otros nuevos estudios.

3 Estructura de la tesis

A continuación se muestra un breve resumen de lo que recogen los diferentes capítulos que constituyen esta tesis.

En el primero de los capítulos, **la Introducción**, se presenta y define el problema que vamos a investigar y todos los aspectos relevantes en él, incluyendo dos mapas conceptuales. Reflexionamos sobre el porqué de la elección de este tema, cuáles han sido nuestras motivaciones, cuál es el objeto de estudio finalmente y cuáles han sido las cuestiones de partida y las preguntas emergentes que han ido apareciendo durante todo el proceso llevado a cabo.

En el segundo de los capítulos, **la Historia de vida de la investigadora**, se exponen las experiencias tenidas durante su vida en el ámbito de la EC, lo que nos confirma su motivación por este estudio. También con la historia de vida se quiere facilitar la comprensión de sus ideas, así como su posicionamiento en torno a las prácticas de la EC dentro de sus clases de EF.

En el tercer capítulo, **el Marco teórico**, analizamos todo aquello en lo que se fundamenta nuestra investigación, dividiéndolo en siete apartados:

- 1) Introducción. Donde se muestra qué desarrolla cada uno de los apartados.
- 2) Conceptualización de la EC. Se realiza una revisión del propio término de EC, con un breve análisis de sus orígenes y las diversas manifestaciones que se le han ido asociando durante su evolución.
- 3) Manifestaciones de EC en la sociedad y su reflejo en los ámbitos de la actividad física. Se analizan las diversas manifestaciones de este tipo de contenidos en los ámbitos de la actividad física y la influencia que todos ellos tienen en el ámbito escolar. Explicamos cómo entendemos que debe ser el desarrollo de este tipo de actividades, desde una perspectiva verdaderamente educativa y formativa dentro de la EF.
- 4) Análisis de la evolución e introducción de la EC en la Educación y su origen como contenido de la EF. Se expone la evolución de los contenidos de EC en el marco legislativo y se analizan los currículos de las comunidades autónomas de los profesores colaboradores de esta investigación.
- 5) La Formación del Profesorado de Secundaria en EC. Este apartado se divide a su vez en dos sub-apartados. El primero de ellos analiza la Formación Inicial del profesorado (en adelante: FIP) en expresión corporal y sus posibles carencias. El segundo se centra en la Formación Permanente del profesorado (en adelante: FPP) en este mismo campo, exponiendo cómo debería ser este tipo de formación en las diversas instituciones encargadas de ello y mostrando sus posibles carencias.

- 6) El proceso de introspección del profesorado y los cambios en su pensamiento. Se ocupa de analizar y clarificar cierta terminología inmersa en el amplio campo del pensamiento del profesorado y en cómo éste evoluciona. Centramos nuestra atención en los procesos de introspección que realiza el profesor, para comprender las posibles resistencias personales que puede sentir en la realización de su actividad docente y que, en cierto sentido, le limita. Analizamos cómo influye esto en su práctica docente, adentrándonos en la persona, centrando la atención en qué vivencia y qué siente con la EC. Intentamos describir aquellas emociones y sentimientos que surgen en el profesorado cuando lleva a cabo actividades de EC en su propia aula. También se explica cómo afectan estas emociones a su rol de profesor y a su actuación docente en las clases de EC, en sentido positivo o negativo.
- 7) Por último, se lleva a cabo un análisis de estudios relacionados con este ámbito, donde se recopilan todos aquellos estudios que puedan estar en relación con el fin de esta investigación. Se ha elaborado una tabla que resume todos ellos, recogiendo los puntos de unión o de aportación a esta tesis.

El cuarto capítulo de **Diseño y Metodología** se ocupa de explicar y detallar cómo se ha ido realizando la investigación. Describe las fases que ha tenido este proceso y, dentro de estas, las etapas que se han seguido. Este capítulo también fundamenta el tipo de diseño de la investigación, explicando en qué consiste, exponiendo el tipo de metodología que se ha empleado, tanto para la obtención de la información como para su posterior análisis. Como último apartado, se expone cómo se han cumplido los criterios de rigor científico del estudio, así como ciertas cuestiones ético-metodológicas que se han tenido en cuenta durante su desarrollo.

El quinto capítulo está dedicado a los **Resultados y Discusión**. Aquí se realiza un amplio y detallado análisis de la información obtenida de los colaboradores desde dos perspectivas: en un primer apartado se presentan los resultados de cada uno de los casos por separado; en el segundo, se exponen los resultados agrupados según diversas cuestiones a discutir sobre sus realidades docentes y las diversas categorías que estructuran el análisis, combinándose con las opiniones personales de la investigadora.

El siguiente capítulo se destina a mostrar las **Conclusiones del estudio**, dando respuesta a las preguntas iniciales y emergentes de la investigación desde una perspectiva crítica. Se redactan estas conclusiones guardando relación con uno de los apartados de la historia de vida de la propia investigadora. Por último, se desarrollan unas posibles *propuestas de actuación* y las *posibles líneas de investigación futuras* surgidas de dichas conclusiones.

Al final del documento se presenta la **Bibliografía**, seguida de un extracto de **Anexos** en formato papel y **un CD de Anexos** más completo, con los instrumentos utilizados, cuestionarios, transcripción de alguna entrevista, transcripción del grupo discusión y el diario de investigación, etc. También se adjunta las tablas de categorización y clasificación de toda la información recopilada por medio de estas técnicas en las diferentes fases del proceso de investigación.

CAPÍTULO 2. HISTORIA DE VIDA DE LA INVESTIGADORA



1	“Para mi corazón, para mi pensamiento, para mi reflexión”	15
1.1	Volviendo a los inicios. Buscando entre los recuerdos.....	16
1.2	Reflexionando sobre mis experiencias: constatando los “hechos” ...	27
2	Mi historia de vida, su influencia y repercusión en mi labor docente.....	29

CAPÍTULO 2. HISTORIA DE VIDA DE LA INVESTIGADORA

A continuación se describe la historia de vida de la propia investigadora, con todo aquello que ha vivido y la ha podido influir en el ámbito de la EC y en su concepción de estas prácticas en su EF.

“Contar es volver a vivir, pero poniéndose a salvo del desorden propio de la vida. [...] Necesitamos historias que nos cuenten lo que es el mundo y lo que pasa en nuestro interior”. (Martín Garzo, 2001: 85, 87).

1 “Para mi corazón, para mi pensamiento, para mi reflexión”¹

Considero fundamental el desarrollo del *lenguaje corporal*. Me es indiferente el canal, propuesta o el tipo actividad que se utilice para lograr este fin. Para mí ha sido algo más que un simple canal de comunicación, ha sido un descubrimiento personal, el conocimiento de una parte de mí que estaba oculta. Esto es lo que le hace verdaderamente valioso y enriquecedor para la persona que lo experimenta, que lo desarrolla y que consigue integrarlo en su día a día.

Quisiera conceptualizarlo sin recurrir a muchos tecnicismos. Es conocido que constituye un medio de expresión, de diálogo gestual propio, una forma de moverse, de danzar, una forma de comunicarse propia, personal, única de cada individuo e irrepetible. Ese ritmo corporal expresivo que nos hace movernos para transmitir a través de nuestras posturas, miradas, gestos y movimientos de forma libre todo aquello que queremos comunicar a otros. Que, además, depende de aquello que queramos expresar en ese preciso instante que estamos viviendo, de aquello que sintamos en el momento o situación de nuestra vida en la que nos encontremos y que debería estar entregado a nuestro estado emocional más profundo. Y digo debería porque a veces no es así. Quizá algunas experiencias de este mundo en el que vivimos y nos movemos nos han hecho tener esa desconexión con nuestro propio ser, con nuestro profundo y emocional yo y han creado esa desunión con el propio cuerpo.

Por todo lo que he vivido a través de las prácticas del lenguaje corporal que he experimentado, tengo interiorizado este sentimiento: creo rotundamente que hay que fomentarlo y trabajarlo de la forma más natural, cotidiana e integrada dentro de nuestro propio área: la Educación Física. Pero también, porqué no, en otras actividades desde cualquier campo. Cualquier actividad que tenga presente el matiz expresivo sería válida para ir creando así un buen bagaje vivencial y experimental en la persona, repleto de recursos para que luego den su fruto dejando fluir finalmente la propia creatividad y generando el lenguaje corporal propio, válido cuando se enfrenten a un reto personal comunicativo en cualquier situación, o simplemente para vivir en la sociedad de manera más integral.

¹ Este título proviene de la Discografía de la Autora Bebe, en su álbum “Me fui” (2010). He elegido este título como metáfora de todas mis vivencias en el ámbito de la EC, de las emociones y sentimientos que dejaron en mi corazón, de lo que he ido analizando y pensando con lo vivido en la EC y con las posteriores reflexiones que hago de todas ellas una vez que he sido docente.

Por ello, surgió en mí esta inquietud que, junto con mis experiencias vividas, me llevaron a la elección de este tema de estudio y a la realización de esta tesis. En mis inicios como docente (...estos interinos que vagan de centro en centro cargando sus “mochilas” de experiencias, con las que se aprende, con las que se emprenden nuevos caminos, nuevas formas de hacer, con las que se perfilan nuevos pensamientos que modifican otros...), no comprendía lo que ocurría con el desarrollo de estos contenidos en nuestras aulas, con nuestro alumnado de Secundaria. Mucho más cuando, incluso, uno de los años de mi propia experiencia profesional me llevó a no llegar a desarrollar este tipo de contenidos en el aula. ¿Qué estaba pasando? ¿Les privaba a mis alumnos de vivenciar aquellas actividades que yo recordaba con tanta intensidad y que fueron tan valiosas para mí? Yo misma me intentaba razonar las excusas que me iba poniendo: “*no he tenido tiempo*”, “*es que estos dos eran unos grupos que ¡madre mía!*”, “*es que con este gimnasio*”. Y quizá, lo más inquietante es que yo no era la única. Mi trayectoria por diferentes centros educativos me permitía ver que a muchos de mis compañeros les sucedía lo mismo o algo parecido. En los centros por donde yo pasé este contenido tenía el siguiente tratamiento: en el mejor de los casos se realizaba al finalizar las evaluaciones, de forma recreativa-festiva, como final de trimestre, sin evaluarse ni tomarse en cuenta. También podía plantearse de forma puntual, durando tres o cuatro días sólo y con la única pretensión de probar algo diferente. A veces, en el peor de los casos, ni se impartía; no existía.

¿Cómo nos enfrentábamos a este reto personal-profesional? ¿Podríamos solucionarlo por el bien de nuestro alumnado y su formación como personas plenas? Si el currículo lo integraba entre sus líneas, ¿podíamos nosotros decidir si desarrollarlo en nuestras aulas o no, sabiendo que en muy pocas materias lo llegarían a desarrollar? ¿Cuáles eran las dificultades que nos hacían llegar a aquella decisión? ¿Qué me había pasado a mí? Todas estas preguntas se perdían en un ir y venir en mi cabeza. Buscando entre mis recuerdos, en esta historia de vida, hallo muchas repuestas o quizá, porque no, alguna solución a mi realidad docente diaria con la EC.

1.1 Volviendo a los inicios. Buscando entre los recuerdos

Hay que reconocer que las experiencias que vamos teniendo a lo largo de la vida quedan grabadas no sólo en la memoria, sino también a nivel emocional y corporal. Y así creo que es en este ámbito de las actividades de expresión o rítmico-expresivas. Si me remonto a mis primeras experiencias personales con este tipo de actividades voy muy, muy atrás.

El primer recuerdo guardado en mi memoria fue hace mucho tiempo, cuando mis padres, siendo una niña, me apuntaron a la actividad extraescolar de ballet. Me producía gran rechazo ir con aquel atuendo de color rosa, no muy acorde a mis gustos de entonces, pero reconozco que una vez allí me sentía cómoda con lo que hacíamos, aunque a veces al verme reflejada en el espejo me sentía un poco ridícula. Mucha postura correcta, cuello estirado, culo y barriga hacia dentro, bien apretados, mirada profunda. Pero sobre todo esas técnicas repetitivas.

Recuerdo como si fuese ayer un momento que quedó grabado en mi memoria. Un día que nos hacían una especie de prueba o “examen”. Entrabas en una sala toda repleta de espejos y con una pianista al fondo. Cuando era tu turno, te situaban en el centro de la sala y la melódica música de piano empezaba a sonar. Entonces debías moverte, danzar y expresar algo componiendo tu propio movimiento mediante todos aquellos pasos que te habían enseñado en clases anteriores. Recuerdo como si fuese ayer mi bloqueo al oír sonar la música, un gran ardor llenaba mis carrillos y los sonrojaba. Me quedé paralizada en aquella fría sala mientras la pianista tocaba y donde varios adultos que hacían de juez me miraban fijamente. Se paró la música y mi profesor se acercó y me dijo: “*tranquila, escucha la música y baila*”. Creo que eso debí hacer. Aunque la verdad es que el recuerdo debe ser selectivo porque no consigo recordar más que, de forma impulsiva y descontrolada, empecé a bailar (o algo parecido) y luego no tengo más recuerdos de cómo acabó aquella situación. Lo que sí sé es que no me volví a apuntar a aquellas clases.

*** De este recuerdo me quedo con ese bloqueo o miedo escénico, esa inhibición, esa enorme vergüenza a mostrar cómo eres o cómo querrías ser ante un público cuyos ojos se centraban en ti.**

De ahí pasé a los deportes colectivos. Estaría en quinto de Primaria quizá. Debí pensar que aquello no era mi fuerte y comencé la actividad de baloncesto. Bueno, puede que por aquel entonces fueran mis padres los que también me apuntasen. Aquello sí que era fenomenal: mis zapatillas, mi chándal, las compañeras, correr, saltar, los partidos, pero realmente cuando tenía el balón entre mis manos y la situación requería una resolución rápida del juego, siempre notaba la tensión del resto del equipo sobre mí. Me ponía nerviosa y creo que no hacía lo que realmente quería realizar, mis manos se volvían torpes y se me escapaba el balón, o me lo robaban. Vamos que de efectividad: cero. Aunque eso fue mejorando con la práctica y el tiempo, ¿sería consecuencia de mi anterior experiencia en público? De echo, no dejaba a mis padres que viniesen a verme a ningún partido, quizá por ese sentido del ridículo y que me viesen hacerlo mal...No lo sé.

No recuerdo cuanto tiempo después mi familia volvió animarme para realizar una actividad que se llamaba “baile español”, quizá por aquello de hacer algo más de “chicas” que se planteaba por aquel entonces. Empecé a combinar baile español unos días y baloncesto otros. La verdad, aquella actividad me gustó bastante. Era diferente a lo que sentí en ballet. Eran dos días, uno se hacía de nuevo ballet, aquel que me dejó paralizada años atrás y que tanto odiaba y el otro día se hacía flamenco, sevillanas...el arte del fandango. Nos decían que debía ser así, que eran complementarios: “*uno daba la técnica, la fluidez y el otro daba el sentimiento y el arte*”. Desde luego también llevaba un atuendo peculiar, pero este me hacía sentir más cómoda, sin duda sería por cómo nos trataba la profesora, su forma de hacer en las clases, su propio ejemplo: sencilla pero carismática, realmente, como decía ella: “*con el arte, de dentro para fuera*”. El maillot, los tacones, la falda estupenda que me hizo mi madre, no eran impedimento para practicar aquello. Ahí estaba yo, con un montón de compañeras mirándonos frente a un espejo y con la profesora delante mirándose al espejo también, recreándose en sí misma, en sus gestos, en sus movimientos, en sus miradas que nos cautivaban.

*** Si de este recuerdo tengo que quedarme con algo es: con el carisma de aquella profesora. Nos hechizaba, nos contagiaba con sus gestos, su sentir de la música y nos lo transmitía con su ejemplo, mediante los movimientos que hacía pero sobre todo con el sentimiento que ponía y transmitían sus gestos, la expresión de su mirada, la tensión de sus manos y su fuerza en el taconeo...aquello transmitía algo más que un simple baile. Lo recuerdo bien: “y el arte...de dentro para fuera...no te lo guardes” nos decía.**

A partir de ahí, un año después, no recuerdo porqué, creo que lo dejé. Continué con la práctica del baloncesto. Imagino que a esta edad la influencia del grupo de amigos a veces puede más que el gusto o la motivación personal. Era evidente que en mi círculo de amistades era lo que más se practicaba. Lo continué hasta llegar a la carrera de Educación Física, mi dedicación a veces fue muy exigente y exclusiva, incluso tuve mis primeras experiencias laborales en este campo. Luego, esa práctica pasó a un segundo plano. Entre medias comencé de forma esporádica a practicar la escalada y a salir en bici de montaña. Otro gran campo del que no viene al caso hablar. En esa época también comencé a trabajar en algunos campamentos senderistas, granjas escuelas, donde las relaciones con los niños y niñas que participaban en ellos eran muy cercanas y especiales. Había una convivencia muy cercana, aquellas tardes de juegos, aquellas noches de historias inventadas, de veladas, de cuentacuentos... Muy gratificante, la verdad.

***De este recuerdo me quedo con ese clima estupendo afectivo que tuve tanto con mis compañeras de mi equipo de baloncesto como con muchos de los chicos que participaron en aquellos campamentos y el buen trabajo colaborativo con el resto de los monitores que me acompañaban en aquella labor. Si hay un buen ambiente grupal, con confianza y seguridad, estas experiencias me enseñaron que se puede conseguir todo con ese grupo.**

En mi época escolar no recuerdo bien si realizamos algún tipo de actividad de EC dentro de la asignatura de EF. Recuerdo vagamente que un profesor dio algo de bailes o aerobio, algunas propuestas lúdicas de contacto corporal en grupos, pero está tan difuso que no me atrevo a describir aquella experiencia. Quizá esto hace ver que mi interés en aquella época escolar eran los deportes y no presté mucha atención a este tipo de actividades que me proponía mi profesor.

En mi época de formación inicial recuerdo tener contacto con este tipo de prácticas en una asignatura cuatrimestral la cual me dejó con “buen sabor de boca, pero con la miel en los labios”. Por esta razón en cuarto me apunté al Seminario de Expresión Corporal que duró dos años, los últimos de mi formación. Aquellas primeras vivencias fueron un poco extrañas pero cautivadoras. Muchos de mis compañeros se reían y lo pasaban bien, otros se bloqueaban y en sus ojos sólo había nerviosismo e inhibición. Las segundas vivencias (con el Seminario) sí que sembraron nuevas ilusiones en mí, iniciaron nuevos y duraderos proyectos personales, afectivos y, sobre todo, fueron unas vivencias inolvidables que finalizaron con una muestra de nuestro trabajo delante de todo el alumnado y profesorado de INEF.

Debo reconocer que el primer año de seminario fue muy especial para mí. Todos los días de trabajo con los compañeros y compañeras, la representación final fue lo ¡más! Creo que nunca me había sentido tan realizada en aquellos años hasta aquel día. Lo hicimos para mostrar lo que habíamos trabajado a los demás

compañeros y creo que con acierto, porque muchos de los compañeros ya se habían olvidado de aquella asignatura cuatrimestral tan breve de primero.

Pero sobre todo recuerdo la cara de mi mejor compañera de carrera, Flor, ¡que evolución tan sorprendente a lo largo del año! Una atleta pura, metódica, “tiesa”, su fluir del movimiento era prácticamente imposible, todo era analítico y segmentado. Después de un año de trabajo juntas en el Seminario, al finalizar aquella actuación, nos abrazamos muchos de nosotros, pero recuerdo a dos personas en concreto: una es mi compañero inseparable, mi media luna. La otra es ella, esta amiga que cambió y evolucionó tanto con la práctica de la EC, llegando a conseguir un movimiento sentido y fluido que nos llegaba a emocionar.

***De este recuerdo me quedo con la unión a nivel emocional que puedes llegar a vivenciar con las personas que te rodean en este tipo de prácticas corporales-vivenciales. Esto realmente es lo que las hace tan especiales. Ese intercambio de miradas, de gestos, de movimientos acompañados de algo más que de música es inolvidable y queda grabado más allá del tiempo que duró aquella clase. También el esfuerzo que puede hacer una persona por evolucionar, por mucho que algo le cueste, mediante su trabajo y confianza en que lo conseguirá.**

Por otro lado destaco el momento de la “actuación” y entiendo también esos nervios antes de la actuación del Seminario, esa timidez inicial cuando piensas en tu primera aparición el escenario y ese temor, ese primer bloqueo poco a poco se va diluyendo entre tus movimientos. Hay que superarlo para llegar a lograr la trasmisión de los sentimientos. No hay que refugiarse en la mera consecución de movimientos rítmicos sin más. Desde luego, todas las combinaciones del lenguaje corporal son artes escénicas. Debe existir un espectador que reciba nuestros mensajes y devolver su aprobación o sus críticas.

Pero el segundo año de Seminario parecía que no llegaba a llenarme tanto. Estábamos intentando reproducir algo muy similar a lo del año anterior. Nuestra creatividad se vio un poco reducida, aunque, por otro lado, las relaciones en el grupo eran excepcionales y todos seguíamos muy entusiasmados. Pero todos nos dimos cuenta de aquello y se lo hicimos saber a los que nos dirigían y guiaban. Dialogando, mirándonos, se creó un proyecto con algunas cosas nuevas que finalmente volvimos a representar ante todos los demás compañeros de formación. De nuevo, frente a un público, arropados por todo el grupo del Seminario, de nuevo inolvidable. Aún lo recuerdo y me recorre un escalofrío por la espalda.

*** Este recuerdo me enseña mucho que, aunque siendo un profesional de la materia, cuando algo no funciona bien con tus alumnos hay que saber dar ese paso atrás, con acuerdos de grupo, sin temores, para que se empiece otro trabajo en la misma dirección, todos juntos.**

También me quedo y valoro la cohesión de grupo que se formó y mi propio descubrimiento. Mi autoconocimiento personal, el escuchar a mi cuerpo, sus emociones y pensar cómo transmitir las a los demás con mi forma de moverme, sólo la mía, sin estar sometida a criterios, con ritmo musical o con mi propio ritmo interior. El movimiento de cada uno es único y las emociones a transmitir también. Creo que es lo que debemos llegar a

conseguir con este tipo de prácticas en nuestro alumnado: que se expresen como son y como se sientan cómodos.

En esta misma época comencé a interesarme por el aeróbic y todo los estilos que le rodeaban (salsa, funky, hip-hop, etc.). Hice cursos y empecé a trabajar en un gimnasio y en una Universidad dando clases. Me gustaba mucho, intercalaba pasos de diferentes estilos.

Aunque claramente creo que en esta fase mi pretensión y objetivo estaba enfocado al rendimiento y a la salud y no a lo estético, como creo que fue la anterior. Supongo que esto ayudó bastante a superar ciertos bloqueos que la otra vez sentí al exponerme a un público. Era muy divertido y apasionante estar delante de tus participantes-alumnos y comenzar a bailar coreografías. Tú dirigías y controlabas los pasos, todos te seguían. Tengo un grato recuerdo de aquellas experiencias, sentía una gran motivación por crear nuevas coreografías. Me lo pasé muy bien y adquirí un gran repertorio de pasos.

***De estos recuerdos me quedo con el aprendizaje emocionante de esa actitud para mantenerse “cara al público”, donde sin ninguna vergüenza te mostrabas, mostrabas tus movimientos coreográficos, confiada, tranquila y donde el único sentimiento que podías mostrar era energía y alegría. Quizá por eso no hubiese inhibiciones, por que no tenía que mostrar mis sentimientos más profundos, mi implicación era únicamente física. Pero cuando se cruza la línea de las emociones y la implicación personal para querer expresar algo, la cosa cambia. En estas experiencias me refugiaba en la mera consecución de movimientos rítmicos sin más y en que mi grupo los aprendiera.**

Por otro lado, a partir de estas experiencias que me dejaron huella, siempre he sentido una atracción por las diferentes manifestaciones del lenguaje corporal. Siempre he procurado relacionarme con este tipo de actividades. Todos estos años de experiencias y vivencias me han hecho reafirmarme en la idea de que este tipo de contenidos son importantes en la formación de la persona. Así que al finalizar la carrera comienzo a trabajar en un centro educativo donde se me ofrece desarrollar una asignatura optativa de 4º ESO: “Imagen y Expresión”. ¡Vaya reto! Era una asignatura ofertada a un perfil de alumnado “difícil” académicamente, de nivel bajo y algunos alumnos de conducta disruptiva. Fue una gran experiencia; donde podía introducir todo tipo de manifestaciones culturales expresivas con todo tipo de objetos, materiales y músicas. Aquello fue un gran reto para una profesora novata.

Me puse manos a la obra con la programación, que aún conservo y que en años posteriores he vuelto a revisar como documento de ayuda. Intenté mostrarles todo tipo de manifestaciones culturales expresivas adaptadas a su nivel. No puedo decir que todas las sesiones fueron “de color de rosa” ni “coser y cantar”. La verdad, costó. Costó mucho, sobre todo, en sus inicios, pero poco a poco se “iban dejando hacer”, con risas nerviosas y avergonzadas en algún caso, pero conseguimos ir haciendo aquellos contenidos. Yo me implicaba con ellos al 150% y esto a veces me impedía realizar las labores propias de un buen docente (observar su trabajo y evolución, tomar anotaciones, realizar correcciones, etc.). Pero no podía hacer otra cosa, era la manera de darles una referencia de por donde empezar, viendo que yo lo hacía la primera ellos se sentían más motivados por seguirme. Me veían a mí hacer “el ridículo” (como solían decir) y eso parecía animarles a romper su

inhibición. Pienso que quizá sólo era el miedo de su falta de experiencias en este ámbito y su desconocimiento, el no saber ni lo que se les estaba pidiendo que hicieran. Creo que el primer día me importó, me quedé algo bloqueada, pero tiré de un grupito mínimo que me seguía. Puede que el segundo y el tercero y el cuarto pasara algo similar, pero a partir de ahí también creo que ellos se dejaron llevar. En una de sus “unidades temáticas”, como yo las llamaba, hicieron unas máscaras estupendas y pudimos llegar a crear personajes, acercándonos al trabajo de la interpretación.

***De este recuerdo me quedo con sus caras al ver que yo era una más, o “la que más” hacía aquello que les pedía con mis propuestas. Creo que si mi implicación hubiese sido de otro modo no hubiesen funcionado en aquellas actividades. El no echarme para atrás fue mi aliado, quizá porque no me quedaba otra, la asignatura era eso, no había más opción. Me sentí como aquella profesora que años atrás trataba de convencerme del verdadero sentimiento del flamenco, con sus gestos, posturas, movimientos cargados de sentimiento.**

A veces nuestra implicación personal es clave y, para ello, hay que sumergirse en las tareas como uno más, hay que sentir las, hay que transmitir incluso en alguna ocasión nuestro propio modelo y nuestras propias emociones.

Poco después, en una zona de Madrid comienzo a realizar los cursos de verano sobre diferentes temáticas de EC, una y otra vez. Realmente había muchos cursos de interés, pero me sentía atraída por esta temática y decidí inscribirme en los que tenían que ver con la EC durante dos años consecutivos: mimo, danzas, educar la creatividad, eran algunas de las temáticas.

Me sorprendió enormemente el taller de mimo. Los profesores de aquel grupo no nos conocíamos ninguno. El profesor que lo daba comenzó la primera clase realizando una “pequeña representación”. A mí me dejó perpleja, atónita, bueno realmente el sentimiento fue: ruborizada. Era la representación de él mismo haciendo el amor y con un realismo tal que abrumaba. Las emociones que surgieron en cada uno de los que allí estábamos como espectadores fueron de lo más variopintas. La reflexión que hizo fue algo así como: “...*eso que sentís en el interior os lo he transmitido yo, con mis gestos, mis miradas y mis movimientos. Esto es el Mimo, esta es la magia del lenguaje corporal. Podemos hacer reír, podemos hacer llorar. Podemos llegar a provocar en el espectador emociones como las que habéis tenido vosotros*”. Nunca fue esta reflexión más real para todos los que estábamos allí. A partir de ahí no hubo pega para realizar ninguna de las propuestas que nos planteó. Estoy segura de que todos nosotros por dentro sentíamos vergüenza, esa inhibición que hace que sudas y te palpita el corazón y te inhibas ante ciertas propuestas. Pero nadie la mostró. ¿Cómo la ibas a mostrar después de aquella muestra tan enorme que había realizado el profesor con su actuación? En cierto sentido, quizá nos mostró el camino y nos abrió las puertas hacia la Expresión.

Algo de todos aquellos cursos que realicé imagino que se reflejó en mis clases cuando realizaba este tipo de propuestas con mi alumnado.

***De este recuerdo me quedo con el valor escénico de este tipo de manifestaciones, donde hay un actor que interpreta y donde hay un público que observa, que realmente es quién valora la capacidad expresiva de ese**

actor. Su expresión será única e irrepetible pero debe ser transmitida en algún momento hacia otros y eso nos da la comprobación de si hemos expresado lo que queríamos realmente. Por lo que toda actividad que fomente la expresividad corporal debe ser representada y asumida por un espectador.

Creo que este tipo de prácticas son las que de verdad agudizan la autoestima en nuestro alumnado en este tipo de actividades. Pero, por otro lado, el dominio de ese tipo de técnicas corporales y el tener recursos te crecen hasta el punto de ser capaz de mostrarte ante un grupo que no conoces y sólo con eso eres capaz de crear un buen clima de trabajo.

En esos años, o algún año después, en el propio proceso de oposición, descubro que hay una prueba de EC. Prueba limitante para acceder al Cuerpo de Profesorado de Secundaria y donde muchos otros compañeros se veían torpes, con mucha vergüenza y miedos. De nuevo me enfrentaba a una situación ya vivida con anterioridad: una música, un rato de preparación y a salir al gimnasio frente al tribunal y a “interpretar” con muchos compañeros viéndote. Me tocó realizarla cada año que me presenté y en cada experiencia nueva me encantaba observar también a los demás. Hasta en los compañeros más cercanos notabas la evolución, que se la trabajaban y preparaban concienzudamente. Para mí, la verdad, es que era muy entretenida, me gustaba, creo que realmente ya sabía que debía representar un papel y aunque en los primeros 20 segundos el cuerpo y la garganta te quemaran, enseguida encuentras el placer en el movimiento y en la historia que estás interpretando.

Por otra parte, muchos de mis compañeros lo pasaban realmente mal en aquel proceso, sufrían el trago de la expresión corporal de nuevo, lo que quizá les alejará aún más de este tipo de actividades durante su actividad docente. Tenían mucha timidez, ese miedo escénico. Imagino que mis experiencias anteriores en diferentes situaciones me ayudaban en esto. Favorecían que me encontrase más cómoda que otros, que incluso lo disfrutase en el momento de prepararlo. Sobre todo lo pasaban peor si anteriormente no te habías enfrentado a situaciones similares, si no has tenido experiencias previas parecidas. Porque sólo enfrentándote a ellas, superándolas con ese trabajo y esfuerzo, se consiguen superar esos miedos y bloqueos personales que podíamos tener ante ese tribunal que nos observaba y valoraba, ante un público que te mira.

***De ese recuerdo valoro las experiencias previas que he ido teniendo a lo largo de la vida (en mis actividades extraescolares de pequeña, en mi trabajo como monitora de aeróbic), que me hicieron saber enfrentarme a ese nuevo reto superando nuestras propias barreras y resistencias personales. Creo que nos vamos formando por todo lo que vamos viviendo en nuestros días y eso nos hace saber reaccionar frente a situaciones similares.**

Por otro lado, me asegura que esa falta de experiencias previas puede superarse con trabajo, inquietud, esfuerzo y motivación. Que te ayuda a llevar a cabo algo en lo que te sientes inseguro y no controlas demasiado.

Algunas otras cosas más acontecieron en los siguientes años, pero sin gran importancia para este campo que nos ocupa en este estudio, así pues, las obviaré.

Con todo esto en mi interior, en mis espaldas, “en mi mochila de viaje”, al comenzar mi actividad docente en centros de Secundaria uno de mis objetivos era

llevar a cabo este tipo de actividades con mi alumnado. Me sorprendió, a mi pesar, que no era uno de los contenidos más tratados dentro de la EF en esta etapa. Quizá era de esperar debido a la poca carga lectiva que tuvo en la carrera, pero eso ni te lo planteabas cuando te formabas. Mi opinión de que debería ser mucho más valorado en la etapa escolar (y a su vez en la FIP) estaba fundada en la necesidad que tiene nuestro alumnado en estas edades de recibir una formación integral y global de la persona, de aceptar su propio cuerpo, conocerlo, controlarlo, relacionarse y expresarse con libertad con respeto a los demás. Estos años me afirmaban que no dominaban estos contenidos. Quizá no sea objetivo de nuestra asignatura conseguir todo lo que la EC puede aportar, pero al menos sí debemos favorecer estas experiencias con ella. Favorecer y estimular al alumnado con este tipo de experiencias.

En estos primeros contactos con mi alumnado fue donde comenzaron a surgir mis dudas sobre cómo desarrollar estos contenidos de la manera más formativa, educativa y motivante a la vez. Al llevar estos contenidos al aula comenzaron mis primeras dificultades e inquietudes por ellos: *“¿qué tipo de actividades selecciono para cada grupo?, ¿será correcta mi progresión para conseguir el desarrollo de su creatividad?, no sé muy bien cómo hacerlo. ¿Utilizo materiales o no?, ¿les gustará esta actividad que he preparado al grupo? Y si no les gusta, ¿qué haré?, ¿realizo la unidad didáctica toda seguida o hago pequeños bloques en cada evaluación?, ¿lo estaré evaluando bien?, ¿les ayudará que yo participe en las propuestas?, yo haré un ejemplo y luego les doy pie a ellos, ¿y entonces, cuando les observo?”.*

Estas y otras muchas preguntas surgían en mi cabeza cada vez que llevaba a la práctica estos contenidos. Cada año tenía grupos diferentes, iba probando con diversas propuestas, con contenidos diferentes que creía cercanos a sus intereses y siempre basados en el trabajo rítmico. Sólo un año no me fue posible desarrollar estos contenidos con uno de mis grupos. Creo que la causa principal fue por el gran bloqueo de la mayoría de los alumnos y alumnas, se cruzaban de brazos, mostraban apatía, se echaban para atrás. No supe qué hacer, no conseguí motivarles finalmente. No pude llevarlo a cabo. Esto me dejó bastante preocupada no sólo como docente, sino también como persona. ¿De verdad no había podido hacer que me transmitieran sus emociones ese año? Me quedé bloqueada ante su actitud y sólo realizamos un trabajo rítmico reproductivo, sin más.

Recuerdo un centro que para mí fue “el antes y el después” de mi experiencia docente. Llevé a cabo dos unidades didácticas en un año del bloque denominado “Ritmo y Expresión”. Una para intentar romper miedos, inhibiciones y bloqueos, para comenzar a trabajar con música, a través de la capoeira mezclada con habilidades gimnásticas, donde en parejas acababan creando un montaje con ciertos matices expresivos tribales. La verdad, les gustó mucho. En sus composiciones había cosas muy creativas. En este centro se daban las clases en un gran polideportivo municipal y aunque el espacio era enorme y un poco frío, casi nunca había interrupciones externas de otras personas y nos permitían usar la moqueta de la Escuela de Gimnasia Rítmica. Esto nos permitía trabajar relativamente bien. La segunda unidad didáctica fue de “break dance”, sugerida y pedida por ciertos alumnos de algunos grupos y coincidiendo con el *boom* televisivo del programa “Fama, a bailar”. Con ayuda de dos alumnos muy motivados por este tipo de bailes, comenzamos a desarrollar algunas clases con tutorización entre iguales en pequeños grupos. Yo tuve que buscarme un apoyo

con un compañero que controlaba este tipo de bailes y que vino a dos sesiones a ayudarme junto con estos dos alumnos. El objetivo final: hacer una coreografía en gran grupo. Sí, coreografía, aunque a veces se debían introducir algunos matices expresivos de cara durante sus pasos, que transmitiera algo en concreto, bien por la letra de la música o por lo que se quisiera representar en ese grupo. El trabajo fue muy bueno, para mí excepcional. Aunque reconozco que en las primeras sesiones hubo que ayudarles mucho, guiarles y ayudarles en la organización inicial de los pasos que querían hacer. Para ellos también creo que fue muy emocionante y motivante.

¡Había encontrado una nueva “llave” que me abría la puerta hacia estos contenidos! Además, sugerida por ellos, por mis propios alumnos, ¿por qué desaprovecharla? Ya digo que fue un “antes y un después” en mi carrera como profesora de EF. Llegamos a tener el grupo entero mucha implicación. De ningún centro me ha costado tanto irme como de aquel. Llegué a tener una confianza plena en el alumnado, un trato sincero y muy cercano. En realidad aún mantengo contactos con algunos de aquellos alumnos a nivel extraescolar. Este trabajo finalmente fue presentado por cada grupo a los demás en la fiesta de final de segundo trimestre.

Según esta vivencia me digo a mí misma: *“Unas vivencias y experiencias que a mí, en muchos ámbitos, pero sobre todo el personal-emocional, me han aportado tanto ¿cómo puedo pasarlas por alto en el proceso de formación de mi alumnado?, ¿de personas en las que mi pequeña influencia puede ser clave, como lo fueron para mí mis experiencias anteriores? ¿Le sacamos todo el valor educativo-expresivo que tienen los diversos contenidos de nuestro área y entre ellos la, a veces, menospreciada EC?”*

***Realmente de todos estos años de experiencia en diversos centros me quedó la pregunta que quizá empezó a dar forma a este tema de estudio: ¿Qué ocurre con educar la transmisión de las emociones a través del lenguaje corporal? ¿Qué dificultades hay con la EC? No tenemos que dejar olvidadas este tipo de prácticas.**

Pero también de este último centro me quedo con diversas ideas: siempre que quieras se pueden llevar a desarrollar este tipo de contenidos, incluso a veces da igual que los medios espaciales o materiales no sean los idóneos. La otra idea, la gran ayuda y motivación que se crea cuando los alumnos y alumnas llegan a implicarse en nuestras clases y en este contenido en concreto. Llega a crear un clima donde todo el grupo está a gusto y donde realmente existen lazos de unión más allá de las clases de EF.

Durante aquellos años de trabajo en centros también impartí algunos cursos de formación para profesorado en algún centro educativo concreto, organizados por el Centro de Formación del Profesorado. También realicé una asignatura sobre la EC dentro del Curso de Postgrado Universitario, centrada principalmente en la vivenciación y experimentación del alumnado. Logro recordar alguna de la temáticas de los cursos: “la expresión corporal a través de diferentes manifestaciones: la voz y el dibujo” o “acercamiento a la EC a través de la danza de la Capoeira”, entre otros. Prácticamente todos los profesores apuntados a dichos cursos eran maestros de Educación Primaria. ¿Qué ocurría con el

profesorado de Secundaria? Al menos en los cursos que yo impartí su participación era escasa o más bien nula.

Recuerdo todas aquellas experiencias de formación con profesorado (inicial o permanente) muy gratificantes, donde realicé muchos nuevos aprendizajes. Sólo el hecho de tener que explicar mi metodología al impartir aquellos contenidos, al compartir mis experiencias con todos ellos, al organizarme los contenidos a desarrollar en cada curso, me hizo entender que no sólo había que vivenciar aquellas experiencias sino también reflexionar sobre ellas y utilizar dinámicas de evaluación formativa. Creo que vivenciar este tipo de propuestas es fundamental en este campo; si no se vive no se puede transmitir con sentimiento ni con seguridad lo que se hace. Pero el llegar a reflexionar sobre ellas, sobre lo vivido y sentido, es crucial. Esto me hizo replantearme qué cosas no había tenido yo al formarme en estos contenidos, mis posibles carencias que había intentado ir superando a nivel pedagógico y didáctico. En uno de los cursos que impartí introduje como apartado final del curso: “la evaluación de actividades de EC”. Me parecía importante desarrollar este apartado, que yo misma había notado que no era fácil en estos contenidos y que, por medio de otras experiencias de evaluación muy formativas que tuve con compañeros cercanos que profundizaban en este tema, había ido perfilando un “modo de hacer”, una forma de evaluar propia, aunque sin seguridad de ser la más adecuada. En los participantes del curso noté sus agradecimientos por crear un lugar en el curso para reflexionar y dejar un hueco para el debate en este apartado. Creo que fue muy fructífero para todos, también para mí.

Me gustaba siempre acabar este tipo de cursos con las representaciones de lo realizado por los diferentes grupos. Esto nos servía para reflexionar sobre que lo que habían hecho conmigo ya estaba dentro de su experiencia, que ahora sólo tenían que darle su “sello personal”, adaptarlo a su alumnado y, por favor, ¡animarse a hacerlo! Mis últimas palabras siempre eran de motivación por la realización de estos contenidos.

*** De este recuerdo me quedo con la importancia de la formación (formal o no formal) para que el profesorado evolucione. Pero que evolucione, no porque se le dice cómo hacerlo y se le dan pautas, sino porque lo vive, lo experimenta y, a posteriori, lo dialoga, lo contrasta con otros y reflexiona desde su realidad concreta. Dialoga e interioriza cómo esa práctica puede ser planteada en el aula con su alumnado, con pequeños matices de organización en algunos apartados didácticos. También me quedo con esas palabras de ánimo, con esa motivación final que siempre intentaba dar. “¡Hay que llevarlo al aula, es importante para nuestro alumnado!” Y que da igual el tipo de actividad que se haga para introducirse en estos contenidos, da igual cuál sea nuestra “puerta” hacia la EC, lo importante es favorecer estas experiencias en nuestro alumnado, no obviarlas, siempre desde una perspectiva realmente “expresiva”.**

Actualmente, mis últimas experiencias en este campo las estoy teniendo como madre. Como creo en la importancia del desarrollo del lenguaje corporal de una forma natural, cotidiana e integrada en el resto de facetas de la vida, en nuestra pequeña familia tratamos de fomentar estas actividades como algo natural y cotidiano en la vida de nuestros hijos, tanto en casa como con su entorno próximo.

Así comenzó la idea de realizar un taller en la escuela de mis hijos, llamado en un principio taller de Expresión, pero que al final acabó siendo: “taller de Ritmo y Expresión”. Junto con el compañero que lo comparto, consideramos importante que ambas cosas lleguen a unirse. Trabajo del ritmo combinando el trabajo de la expresión como objetivo final. Llevamos cuatro años realizando este taller donde se dan cabida muchos contenidos, pero siempre atendiendo a que los niños y niñas del taller se sientan cómodos creando su propio movimiento, que realicen con libertad todo aquello que sientan en ese momento, que trabajen en grupos variados, que también hagan sus actos frente a los demás, que a veces se sientan observados por otros, pero también a veces son ellos los que observan a los demás (rol espectadores-actores), que empiecen a interiorizar su lenguaje corporal mediante la experimentación de algunos modelos a imitar para luego ser capaces de crear un lenguaje corporal propio, con sus propios recursos. Durante el último año de trabajo ellos mismos han sido los creadores de las representaciones realizadas, fueron sus propios co-coreógrafos y sus co-directores, logrando ese trabajo en pequeños grupos. También trabajamos durante los dos meses finales en el centro cultural donde hay un escenario, donde es bonito ver cómo se emocionan cuando se ven ahí arriba actuando. A todos nos gusta que admiren lo que hacemos en algún momento. Creo que finalmente sienten la satisfacción de ser protagonistas de su propia historia. Más que realizar una actuación ante los padres, basada y fundamentada en el trabajo del rol espectador-actor, creo que la finalidad que nos planteamos es ver su evolución a lo largo de todo el curso escolar en este trabajo y, sobre todo, ser conscientes de la ruptura de esa inhibición o miedo escénico frente a los demás, que realmente es lo que nos hace escondernos, esconder los sentimientos dentro de nuestro cuerpo y no encontrar la manera de sacarlos. Sus caras, sus miradas en esa parte final son increíbles. Nos llena de satisfacción verlos a los que llevamos a cabo ese trabajo.

Confío y creo que aunque haya una etapa adolescente llena de inhibiciones, de miedos, de cambios que superar y enfrentamientos personales frente al qué pensarán los demás, todo lo que vivan ahora este grupo de niños, en esta primera etapa de niñez, les ayudará en un futuro como quizá pudo ocurrirme a mí. Reconozco que voy aprendiendo mucho con todos y cada uno de los alumnos que me voy encontrando en mi caminar. Se aprende del alumnado también.

***De este recuerdo actual me quedo con que hay que propiciar ambientes donde el alumnado pueda expresarse con su cuerpo. Donde les apetezca moverse libremente, crear, comunicar sus emociones sin ningún tapujo. Cuantas más experiencias previas tengan en este tipo de prácticas más sencillo les será asimilar, reaccionar y comunicarse en diferentes situaciones de la vida por medio de su movimiento y su cuerpo. A veces no tenemos porqué ser siempre quienes enseñan, a veces también aprendemos con ellos y de ellos.**

A día de hoy todavía aún hay situaciones en las que siento vergüenza, me bloqueo o me trabo, o expreso lo que no quería expresar, sobre todo con el lenguaje verbal; pero sé que lo puedo superar y no tengo miedo a comunicar lo que siento con mi lenguaje corporal, incluso a veces creo que es más fácil, más cercano y llega mejor a las personas, en este caso a mi propio alumnado.

1.2 Reflexionando sobre mis experiencias: constatando los “hechos”

Con toda esta multitud de experiencias en diferentes momentos de mi vida, en diferentes ámbitos, llego a plantearme la pregunta final que ya da cuerpo al inicio y desarrollo de este estudio: **¿Qué dificultades tenemos el profesorado para realizar los contenidos de EC en nuestras clases?** ¿Y quién mejor para explicárselo que algunos compañeros de EF que día a día comparten con sus alumnos todas estas experiencias?

Desde luego, si tengo que concluir esta historia de vida, lo mejor sería ver la recopilación de todo aquello que he destacado de cada una de mis experiencias, porque son justo estas ideas las que me hacen valorar y posicionarme frente a la importancia de las actividades de EC como prácticas imprescindibles para mi alumnado; son algunas de estas ideas sobre las que me he apoyado para plantearme la cuestión inicial que da título a este estudio y sobre las que, en ocasiones, he podido dar respuesta a mis propias dificultades con la EC. He aquí tales ideas agrupadas por temáticas y destacando lo que realmente saqué de cada una de mis experiencias. Quizá estas serían unas conclusiones personales de la huella que han dejado todas ellas:

1º) Para mi corazón

... Sobre los bloqueos, inhibiciones, la vergüenza

- Es el bloqueo o miedo escénico, esa inhibición, esa enorme vergüenza a mostrar cómo eres es el que te deja paralizado ante las situaciones de mayor implicación personal.

... Sobre las experiencias con los compañeros, la cohesión de grupo

- Ese clima estupendo afectivo con el alumnado.
- Ese buen trabajo colaborativo entre todos.
- Esa cohesión de grupo que se forma con estas actividades.

... Sobre las experiencias previas

- Esa profesora, que nos hechizaba, nos contagiaba sus gestos, su sentir de la música y nos lo transmitía con su ejemplo, sobre todo con el sentimiento que ponía y transmitían sus gestos, la expresión de su mirada, la tensión de sus manos y su fuerza en el taconeo... “*y el arte... de dentro para fuera... no te lo guardes*”.
- Si hay un buen ambiente grupal, con confianza y seguridad, estas experiencias me enseñaron que se consigue todo con ese grupo.
- Esa actitud para mantenerse “cara al público”, mostrabas tus movimientos coreográficos, confiada, tranquila y donde el único sentimiento que podías mostrar era energía y alegría. Quizá por eso no

hubiese inhibiciones, aquí me refugiaba en la mera consecución de movimientos rítmicos sin más.

2º) Para mi pensamiento

... Sobre la propia práctica docente

- Ese paso atrás que a veces hay que dar cuando algo no funciona bien con tus alumnos y perder el miedo a buscar otros caminos.
- Da igual cuál sea nuestra puerta hacia la EC, lo importante es favorecer estas experiencias en nuestro alumnado, no obviarlas. Siempre intentando llegar hacia esa perspectiva realmente “expresiva”.
- Yo era una más, o “la que más” hacía aquello que les pedía con mis propuestas.
- Mi implicación, el no echarme para atrás. Nuestra implicación personal es clave y para ello hay que sumergirse en las tareas que proponemos.
- La falta de experiencias previas puede superarse con trabajo, inquietud, esfuerzo y motivación, te ayuda a llevar a cabo algo en lo que te sientes inseguro y no controlas demasiado.
- Siempre que quieras se pueden llevar a desarrollar este tipo de contenidos, incluso a veces da igual que las condiciones no sean las más idóneas.
- La gran ayuda y motivación que se crea cuando los alumnos y alumnas llegan a implicarse en nuestras clases y en estos contenidos en concreto.
- Hay que propiciar ambientes donde el alumnado pueda expresarse con su cuerpo. Donde les apetezca moverse libremente, crear, comunicar sus emociones sin ningún tapujo.
- Cuantas más experiencias previas tengan en este tipo de prácticas más sencillo les será asimilar, reaccionar y comunicarse.
- Al final existen lazos de unión más allá de las clases de EF.

... Sobre la formación inicial

- La unión que puedes llegar a vivenciar a nivel emocional con las personas que te rodean en este tipo de prácticas corporales queda grabado más allá del tiempo que duran las clases.
- Todas las combinaciones del lenguaje corporal son unas artes escénicas. Debe existir un espectador que reciba nuestros mensajes y valore cómo los hemos transmitido.

3º) Para mi reflexión

...La formación continua. La evolución y el trabajo

- El esfuerzo que puede hacer una persona por evolucionar por mucho que algo le cueste y la necesidad de superar las dificultades que pueda tener. Se superan.
- Toda actividad que fomente la expresividad corporal debe ser representada y asumida por un espectador.
- Cuanto mayor es el dominio de ese tipo de técnicas corporales y se tienen recursos, te creces hasta el punto de ser capaz de mostrarte ante un grupo que no conoces. Sólo con eso eres capaz de crear un buen clima de trabajo.
- La importancia de la formación (inicial o permanente) para que el profesorado evolucione. Lo que vive, lo que experimenta y a posteriori, lo que dialoga y contrasta con otros.

... Sobre las sensaciones personales

- Ese primer bloqueo poco a poco se va diluyendo entre tus movimientos. ¡Hay que superarlo! para llegar a lograr la trasmisión de sentimientos.
- Mi autoconocimiento personal, el escuchar a mi cuerpo, sus emociones y pensar cómo transmitir las a los demás con mi forma de moverme.
- El movimiento de cada uno es único y las emociones a transmitir también.
- Las experiencias previas que he ido teniendo a lo largo de la vida me hicieron saber enfrentarme a esos nuevos retos y nos ayudan a ir superando nuestras propias barreras y resistencias personales.

Sobre estas ideas de base me posiciono frente a la importancia de la EC dentro de la EF y, con ellas, comienzo el estudio.

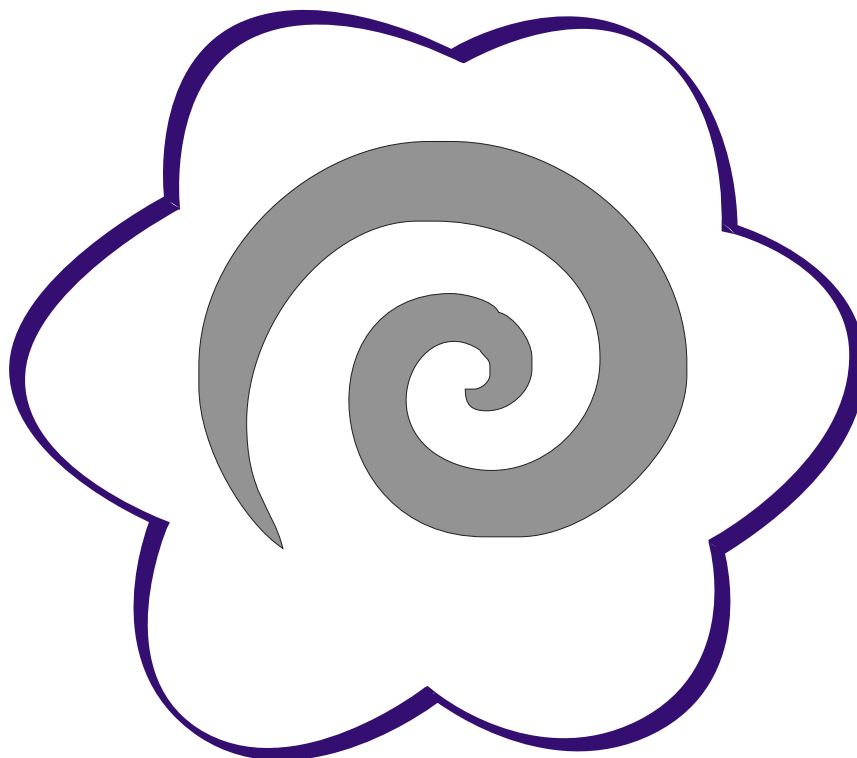
2 Mi historia de vida, su influencia y repercusión en mi labor docente

De reflexionar y releer mi historia personal en lo referente a la EC, durante este proceso de investigación, saco unas ideas que pienso me han influenciado en las prácticas educativas que he ido realizando en mis clases:

- Mis experiencias previas en este contenido, personales y profesionales, me han ayudado a poder manifestar mis sentimientos y emociones en algunas circunstancias frente a un público que me observaba (mi alumnado) superando esas inhibiciones y vergüenzas iniciales.
- Mi período formativo supuso más a nivel personal que la repercusión que pudo tener a posteriori en el campo profesional. Por lo que tengo carencias en cuanto a la aplicación didáctica específica sobre la EC, aspecto que he tenido que ir solventando a medida que aumentaba mi experiencia docente.

- Al combinar los cursos recibidos en la formación permanente con mi experiencia docente en Secundaria, he podido ir poniendo en práctica diversas formas de abordar el contenido del bloque de EC, llegando a crear unas bases que me ayudan en cada centro al que voy.
- Entiendo que la influencia de las prácticas que más he experimentado a lo largo de mi vida (lo rítmico) hace que las actividades con mis alumnos sean también de esta misma tendencia, puesto que son aquellas donde me encuentro más segura y las desarrollo con mayor confianza.
- Haber vivenciado este tipo de propuestas personalmente me ayuda enormemente en mis clases, habiendo adquirido y asumido las sensaciones y emociones que surgen con ellas. Razón por la que no me suponen una resistencia, simplemente una mayor reflexión sobre el cómo llevarlas de forma adecuada a mis sesiones.
- Mis mayores aprendizajes sobre estas prácticas de EC les he ido afianzando junto a mi alumnado, tanto con el de Secundaria como con el de los cursos impartidos en la FIP o FPP. En mi relación con ellos era cuando me hacía consciente de mis carencias y debilidades, de mis fortalezas y motivaciones por estas actividades. Creo que estas situaciones vividas con ellos y con algunos de mis compañeros de departamento son las que más me han hecho evolucionar.
- Valorar el que existe la libre expresión, la expresividad única y personal, que nadie puede enjuiciar o someter a un modelo marcado, porque sino se pierde una parte importante: la emoción, el sentimiento propio a expresar.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO



1	Introducción	33
2	Conceptualización de la expresión corporal	34
2.1	Orígenes y corrientes asociadas a la expresión corporal	34
2.2	Conceptualización. Acercándonos a la importancia de la expresión corporal dentro de la Educación Física	37
3	Manifestaciones de la expresión corporal en la sociedad y los diferentes ámbitos de la actividad física. Su reflejo en la Educación Física	42
3.1	Ámbito de rendimiento	43
3.2	Ámbito recreativo	45
3.3	Ámbito educativo, en el contexto escolar	46
3.3.1	Características didácticas de la expresión corporal en la Escuela	49
3.3.2	Modelo orientado hacia el rendimiento	50
3.3.3	Modelo orientado hacia lo lúdico y lo recreativo	52
3.3.4	Modelo orientado a la educación integral: la Expresión Corporal Educativa	53
4	Evolución de estos contenidos en el currículo oficial de EF en Secundaria	61
4.1	Breve análisis de la situación actual de la expresión corporal en el currículo de Educación Física (LOE)	63

4.2	Síntesis del marco legislativo, en torno a la expresión corporal, en el contexto de nuestra investigación.....	68
5	La formación del profesorado de Secundaria de Educación Física en expresión corporal	73
5.1	La Formación Inicial del Profesorado (FIP) en expresión corporal....	76
5.2	La Formación Permanente (FPP) en expresión corporal	84
5.3	Carencias en la formación del profesorado en expresión corporal	93
6	Procesos de introspección del profesorado sobre su práctica docente en expresión corporal. Influencia en su pensamiento.....	95
6.1	Terminología asociada a la introspección en el profesorado	95
6.2	Experiencias personales. Su influencia en la práctica docente de la expresión corporal	99
6.3	La figura del profesorado en las prácticas de expresión corporal	101
6.3.1	Tipología de profesorado de Educación Física en la expresión corporal	102
6.3.2	El papel del profesorado en expresión corporal: superando resistencias.....	104
6.4	Buscando a la persona dentro del profesor de Educación Física: Hacia lo más íntimo	106
6.4.1	Acercándonos a la emoción de expresar.....	109
6.4.2	Las emociones con la expresión corporal en la realidad educativa	111
7	Revisión de otros estudios de expresión corporal	114

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

1 Introducción

Este capítulo desarrolla los diferentes conceptos que aborda este estudio:

(1) Tratamos la procedencia y el origen de las diferentes corrientes que han influido en el desarrollo de la Expresión Corporal (EC), incluyéndola como parte importante de la formación de la persona dentro de la Educación Física (EF).

(2) Mostramos una breve revisión y conceptualización del término EC como uno de los principales ejes de nuestro estudio.

(3) Se abordan las diferentes manifestaciones, de la EC existentes en los diversos ámbitos de la actividad física (rendimiento, recreativo, educativo) en nuestra sociedad. Así mismo nos adentramos en la influencia que tienen, este tipo de actividades expresivas en cada uno de ellos, deteniéndonos de forma más pausada en la repercusión que éstas puede tener en el ámbito escolar de Educación Secundaria.

(4) Analizamos cómo se encuentra actualmente este contenido en la EF en la española, centrándonos más concretamente en las cuatro comunidades autónomas en las que trabajan los profesores colaboradores de nuestro estudio: Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León y Comunidad de Madrid¹. Mostramos cómo es su definición en todas ellas y su posible evolución hasta la LOE (2/2006). Exponemos las posibles diferencias en estas comunidades.

(5) Dedicamos un espacio a la formación del profesorado, puesto que la investigación está basada en la realidad educativa de profesores colaboradores y su formación es un factor clave para el desarrollo de los contenidos de EC en EF. Asociadas a la formación “formal”, tendremos en cuenta las experiencias previas en este ámbito, ya que se ven reflejadas estas experiencias personales en su modelo de EF. Se tratan la formación inicial del profesorado (FIP) y la formación permanente (FPP). En cada una de ellas se analiza cómo ha sido y las posibles carencias de esta formación del profesorado de EF.

(6) Ya que el estudio se centra en un estudio de las percepciones y el autoanálisis de un grupo de profesores, un apartado importante de este marco teórico es el análisis del proceso introspectivo del profesorado y cómo influye en su pensamiento. Se incluye además, la aclaración de cierta terminología que ha surgido en este proceso aportando sus valoraciones, creencias y emociones. También profundizamos en la parte más humana y personal del profesor de EF, inseparable de la profesional docente. De este modo, comprenderemos mejor cómo todas las emociones que siente en la realización de actividades de EC influirán en su pensamiento y en su conducta, reflejándose en sus prácticas docentes. Muy vinculados al proceso introspectivo, a la fuerte implicación personal del profesorado al desarrollar contenidos de EC y a la faceta emocional

¹ Véase apartado de elección de los participantes en el capítulo de Diseño y Metodología.

de éstos, acuñamos el concepto de emo-indicadores². Éstos nos hacen entender las conductas y actuaciones del profesorado y nos ayudan a comprender las tipologías posibles de profesorado en EC.

(7) Por último, mostramos y analizamos los estudios sobre esta temática. Hacemos énfasis en la relación entre ellos y la influencia que han podido tener en nuestra investigación.

2 Conceptualización de la expresión corporal

“No hagamos del arte [de la EC] un producto terminado para la escena, sino una experiencia que permita desatar la imaginación, una experiencia en la que el interés del niño sea el punto de partida y donde el contenido se halle pleno de su propia esencia”.

(Monroy, 2003:160).

2.1 Orígenes y corrientes asociadas a la expresión corporal

A continuación realizamos una breve revisión histórica sobre el tema. No es nuestra intención realizar un estudio histórico exhaustivo de los orígenes de estos contenidos (eso ya ha sido trabajo de otros estudios: Coterón, 2007; Coterón 2008; Learreta 2004; Montávez 2011; Ortiz Camacho, 2002; Sierra, 2001, entre otros). Sólo queremos sentar una base sobre la que luego vamos a reflexionar en otros muchos aspectos más relevantes y prioritarios para este estudio.

Podríamos comenzar analizando la presencia de actividades de expresión corporal (EC), aunque no con este término, desde los tiempos más remotos y, posiblemente, bajo la concepción del cuerpo y el movimiento de los filósofos y pedagogos de la época (Grecia, Roma, Atenas...). Sin embargo, nos limitaremos a señalar que la existencia y realización de este tipo de actividades ha sido constante desde aquella época en todas las civilizaciones posteriores hasta llegar a nuestros días (Aguilera, 1996; Casamort, 1993). La EC se introduce como contenido de Educación Física en la LOGSE (1990), consolidándose como bloque de contenidos y normalizándose dentro de la EF en la LOE (2006; RD 1361/2006), tal como explican Montávez (2011) y Pérez-Pueyo (2010).

Una clara influencia sobre la EC fueron todas las aportaciones realizadas por los estudiosos de la “Era de la gimnasia” (Montávez, 2011), desde los sistemas analíticos, los sistemas rítmicos y los naturales. P.H. Ling, a principios del siglo XIX, proponía una gimnasia basada en cuatro enfoques: pedagógica básica, militar, médica y ortopédica y estética. El interés que despertó la condición estética de su método en la EF femenina revolucionó el concepto global de EF, integrando una dimensión que era casi exclusiva del arte de la danza.

Aparecen otros muchos autores interesados en la búsqueda de un movimiento más natural que los sistemas analíticos, dando mayor importancia a la expresión del movimiento, a la espontaneidad de los gestos realizados, como fue el caso de Delsarte y la gimnasia femenina de Kallmeyer (Stebbins, en Sierra, 2001 y Montávez, 2011). Surge un mayor énfasis por el ritmo y la música con Dalcroze,

² Véase el apartado 6 del Marco teórico.

con la gimnasia más expresiva de Bode y, en especial, con la aportación de Medau. Comienzan a surgir las primeras escuelas de danza, una danza más libre (Laban; Duncan), la gimnasia moderna, rítmica, expresiva, aparece la gimnasia rítmica para hombres, con aportaciones de Dallo y Hanebuth (Agosti, 1974; Casamort, 1993; Jericó y Contreras, 1994; Llopis, 2003; Mateu, 1999; Montávez, 2011; Olivera, 1993; Romero, 1994; Ruano, 2004; Shinca, 2003; Sierra, 2000). Tras todo este *mare magnum*, no se tiene claro quién originó la denominación de “expresión corporal”, si Copeau o Coplan (Sierra, 2000a; Vázquez, 1989).

Por otro lado, la EC recibe a su vez influencias del campo y las artes escénicas como el teatro y el mimo, donde como gran impulsor estaba Decroux o Marceau (Brozas, 2001; Sierra, 2000a). Frommantel impulsó la introducción de la danza escolar seguido por Bertrand y Dumont, quienes hicieron un relevante aporte a la EF introduciendo la EC como parte explícita de ésta, incluso en la Educación Infantil.

La EC también encontró sus influencias desde el campo de la psicomotricidad, centrada en el desarrollo de la propia motricidad del niño por medio del juego, a través de las aportaciones de Le Boulch, Lapierre, Aucouturier o Piaget (Schinca, 1988; Villada, 2000).

De las repercusiones de las diferentes tendencias que hubo durante todos estos años la EC se ha ido modelando hasta la actualidad. Algunos representantes más significativos de estos momentos serían: Beckman, Björkstén, Bukh, Call, Carlquist, Dallo, Demeny, Falk, Hanebuth, Hébert, Ilda, Jaques-Dalcroze, Le Favre, Lindhard, Mackaye, Thulin, etc. (Casamort, 1993; Jericó y Contreras, 1994; Mateu, 1999b; Olivera, 1993; Romero, 1994; Sierra 2001). Hasta aquí, como nos comenta Sierra (2000), durante todos estos años, en vez de hablar de EC como tal se empleaban los términos de “gimnasia moderna”, “gimnasia expresiva” o gimnasia orgánica.

También aparecen influencias sobre la EC con su empleo en el campo de la psicología, donde se recurre a la expresión como terapia. Aparecen técnicas corporales para ayudar al equilibrio psíquico-emocional: psicodrama, método Pilates, técnica Alexander, Sistema Rolfing, entrenamiento autógeno de Schultz (Montávez, 2011). Por otro lado, desde la pedagogía también dejaron su granito de arena en la EC educadores como Parlebas (1968), donde se valora la expresividad de la persona como algo favorable para el alumnado y que puede repercutir de forma positiva en su formación, ayudándoles a manifestarse sin miedos e inhibiciones (Villada, 2000). La relación que establecen estas dos ciencias con la EC es bidireccional, es decir, que utilizan sus medios a la vez que le aportan un nuevo conocimiento por medio de los estudios que se van llevando a cabo en cada una de ellas, enriqueciéndose mutuamente.

En los años 60 surge la eclosión de la EC, con los movimientos revolucionarios, reivindicándolo desde diferentes ámbitos: social, artístico y educativo. La persona reclama su libertad y naturalidad y comienzan los primeros grupos y encuentros de improvisación (Montávez, 2011; Motos, 1983; Sierra, 2001), con interesantes aportaciones de la danza moderna. También la corriente del teatro corporal y la *performance* toman su fuerza. Estas manifestaciones salen a la calle, cuestionando aquella sociedad del momento. En aquellos años también se vigoriza el mimo, el arte del silencio, con Marceau, con gran repercusión social.

Como vemos, el pasado de la EC es muy amplio, quizá por esto ha estado tanto tiempo indefinida y con claroscuros de sus prácticas, especialmente en el campo de la EF. Convergen en ella ramas del mundo del arte, de las antiguas corrientes gimnásticas, de las terapias psicológicas y de la pedagogía. Se encuentra en constante movimiento y cambio, al igual que la sociedad en la que se construye.



Figura 3: “Influencias sobre la EC” (Elaboración propia)

Años después, el término de EC fue asociándose a diversas prácticas para el entrenamiento de actores o la danza. Tal vez, por todas estas influencias, sea normal el gran abanico de actividades que en la actualidad se abarcan desde la EC y que aún está en aumento. Aparecen nuevas técnicas corporales, como se muestran en la figura anterior, que siguen dejando matices a la EC (Biodanza, Danzaterapia, Psicomotricidad...).

Actualmente también tiene su presencia en las escuelas de arte dramático, en las compañías de teatro, en las nuevas tendencias circenses, en las academias o escuelas de danza moderna, dentro de la formación de profesorado de EF, tanto en los anteriores planes como en los nuevos programas de grado.

Su reflejo y evolución en el ámbito que nos ocupa, la EF, ha manifestado también grandes cambios con el paso de los años (Coterón, 2007; Montávez, 2011; Ruano, 2004; Sierra, 2001).

“Aquellos sociólogos desvelaron las implicaciones socio-políticas del deporte y dejaban entrever la necesidad de una EF más creativa y humanista, menos directiva y normalizada que el deporte, actividad que dominaba la EF de la época y donde la EC aparecía como una de las posibilidades más significativas”.
(Montávez, 2011:80)

Comienzan a introducirse ejercicios de improvisación, creativos, de educación más expresiva y estética, acompañada de la educación musical, como la Gimnasia Jazz o Gymjazz. En España hubo una gran influencia por parte de Smidt (profesor de EF), quién introdujo numerosos cursos de juegos y danzas, valorando lo lúdico y creativo en la EF. Llegan corrientes de la música, la psicomotricidad y el teatro. Aparecen dos profesionales que catalizan su influencia en la EF desde el INEF de Madrid: Sarmiento (músico) y Pelegrín (escritora y pedagoga de lo corporal) (Sierra, 2001). También comienzan a extenderse sus propuestas de formación de los profesionales de la EF a través de movimientos de renovación pedagógica, cursos y publicaciones sobre este campo (Montávez, 2011). Todo ello genera y alimenta ese torbellino de actividades, ese incremento en las prácticas de EC como parte de la EF. Un cajón de sastre en el que encontramos desde la danza y

los bailes variados (de salón, del mundo, étnicos, capoeira, etc.), el mimo, la dramatización y las técnicas de representación (cuentacuentos, poesía, sombras corporales, focos y sábanas, representaciones con soporte audiovisual, títeres corporales), hasta otras manifestaciones expresivas utilizando recursos como el dibujo, la poesía y el movimiento, el circo, con sus acrobacias y sus juegos, etc. Sobre este tema puede encontrarse información en autores que desarrollan diferentes propuestas y planteamientos sobre la EC como Arteaga y otros (2006), Cachadiña (2003, 2006), Castañer (2000), De Rueda (2000), García, Pérez y Calvo (2011), Learreta, Ruano y Sierra (2006), López y Canales (2006), Mateu (1992 y 1999a), Montávez (2000), Montávez y Zea (1998), Motos (1985, 1996), Pérez Pueyo (2010), Quintana (1997), Torrents y Castañer (2008), Torre Ramos y Torre Ramos (2000), Trigo (2000) o Viciano, Arteaga y Conde (1999).

Nos interesa reflexionar sobre la trayectoria y tradición que trae la EC, por recibir y ser influenciada por otras muchas corrientes artístico-expresivas, que tratan de enfatizar la expresión y creatividad del movimiento humano, cada una desde su campo de acción. En un próximo apartado esto nos ayudará a reflexionar sobre cuestiones como:

1-¿Qué queremos conseguir como educadores de una materia como EF en la que existen contenidos de EC?

2-¿Es importante que conozca nuestro alumnado su capacidad expresiva?

3-¿Le ayuda ha exteriorizar a los demás sus emociones y pensamientos de forma más sincera y espontánea y, por tanto, se relaciona mejor con los demás?

4-¿Sabemos qué contenidos podemos desarrollar y de qué forma para conseguir educar a través de la EC?

2.2 Conceptualización. Acercándonos a la importancia de la expresión corporal dentro de la Educación Física

“El hombre a lo largo de su vida utiliza tanto los procesos intelectuales como corporales, y aprende con todo el cuerpo y no sólo con la cabeza, como la educación tradicional siempre nos ha hecho creer” (Imbernón, 1989:32).

En la diversidad de la bibliografía que profundiza en este tema aparecen muchas definiciones del concepto de EC, influenciadas y diferenciadas entre sí por pequeños matices originados por la corriente o tendencia de la que provienen. No es nuestro objeto extendernos demasiado en esas definiciones, sino dar algunas de ellas que nos parecen más cercanas a nuestra finalidad y objeto de estudio, por eso las destacamos, para acabar centrándonos en una conceptualización más propia de la EC dentro de la EF. A continuación mostraremos varios de estos conceptos desde diversos autores.

En el Diccionario de la Lengua Española de la R.A.E. (2009:510), podemos encontrar el concepto genérico de *expresión* como: *“Efecto de expresar algo sin palabras”*. Define el término de *expresión corporal*, como:

“La técnica practicada por el intérprete para expresar circunstancias de su papel por medio del gesto y movimientos, con independencia de la palabra”. (R.A.E. 2009:510).

También Stokoe, en una valoración del aporte de este contenido a la educación, dice que:

“La Expresión Corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Por estas razones se justifica la inclusión en el programa de actividades escolares, en todas sus etapas. Su práctica proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento, y la seguridad en su dominio”. (Stokoe, 1982: 6)

Junto con otra autora, Stokoe y Harf, desarrollan la introducción de éstas actividades en el Jardín de Infantes y consideran que:

“La Expresión corporal es una conducta espontánea existente siempre; es un elemento del lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo o la escritura”. (Stokoe y Harf, 1986:2).

Aquí incluyen que no sólo expresamos opiniones o ideas, sino que es igual de importante saber dominar este lenguaje para poder transmitir aspectos más internos de la persona: nuestras sensaciones, emociones y sentimientos.

Motos, la define como:

“(...) el conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica”. (Motos, 1983:51).

En publicaciones posteriores también añade:

“Es la expresión del pensamiento a través del movimiento con intencionalidad comunicativa...debe surgir de una dialéctica equilibrada entre creatividad y técnica, entre espontaneidad y regla establecida (...)”. (Motos, 2003a:143).

También da una opinión crítica sobre las aplicaciones reproductivas y directivas existentes de estos contenidos, resaltando el valor de la creatividad y espontaneidad.

Por otro lado, Santiago considera a la EC:

“Como la manifestación en el cuerpo propio, y a través de él de lo que el hombre es aquí y ahora, y de su estilo peculiar de relación con los otros y con el mundo”. (Santiago, 1985:21).

Con esta definición añade el carácter único e irreplicable de la persona y, por tanto, realza su manera especial y propia de expresarse y comunicarse ante los demás.

Riveiro y Schinca entienden que:

“La Expresión Corporal se configura como una materia en la que se potencia la interacción del cuerpo con el medio que le rodea, a través del estudio y utilización intencionada de los gestos, miradas y posturas corporales”. (Riveiro y Schinca, 1995:13).

Para dominar este tipo de expresividad se requiere un gran conocimiento corporal propio que nos ayude a dar a nuestros gestos, miradas, posiciones y acciones matices expresivos intencionados.

Fraile, al tratar de recopilar diversas definiciones sobre lo corporal, describe la EC como:

“Una manera de exteriorizar estados anímicos y contribuir a la mejor comunicación de los seres humanos [...] sacando hacia fuera los deseos y la vida interior del sujeto, mostrándonos espontáneos, creativos, libres [...]”. (Fraile, 1995:24).

Destacando la totalidad y globalidad de la persona, Arteaga, Viciano y Conde piensan que:

“La Expresión Corporal es el área que más desarrolla la capacidad expresiva. Debemos considerarla como resultado de la percepción reflexiva y del movimiento expresivo [...] centrada en la presencia, conciencia y vivencia del cuerpo como totalidad personal en movimiento”. (Arteaga, Viciano y Conde, 1999:32).

Por otro lado, también Viciano y Torre (2003), hablan de las diferentes dimensiones que afectan a la *motricidad expresiva*, entre ellas: una dimensión corporal, (el cuerpo se mueve en el espacio, el tiempo y con una energía), una dimensión social, (basada en la comunicación hacia los otros y con los otros), una dimensión cognitiva, (el proceso de simbolización de las imágenes mentales) y una dimensión afectiva, (exteriorizar sentimientos, emociones...).

Como afirma Villada (2000), constantemente nos expresamos, pero en muchas ocasiones no somos conscientes, lo hacemos de forma involuntaria, sin tomar conciencia de nuestro cuerpo, de nuestros actos y, esencialmente, de los mensajes que en un diálogo nuestro cuerpo transmite y envía; a esta llamaremos nuestra propia *expresividad cotidiana*, a la que no prestamos gran atención pero que en el día a día está presente.

Si nos acercamos más a su contextualización dentro de la EF podemos encontrar diversas opiniones, donde unos la definen gratamente como contenido de la EF, ya que consigue finalidades importantes para el alumnado. Otros apoyan su discurso sobre el desarrollo de los valores que consigue. Son Montávez y Zea (1998) quienes dejan la opinión sobre la EC en la EF como una práctica que nos ofrece una buena oportunidad para el desarrollo personal y los valores humanos, favorecedora de la autoestima y que crea situaciones de alegría y felicidad, donde en ocasiones se potencia la creatividad. Todo ello, para y por nuestro alumnado.

También Sierra afirma sobre la EC:

“Contenido de la Educación Física caracterizado por la aceptación, búsqueda, concienciación, interiorización y utilización del cuerpo y todas sus posibilidades para expresar y comunicar nuestras emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, vivencias, etc., así como por un marcado objetivo de creatividad”. (Sierra, 2001:33).

Podemos ver en las siguientes opiniones sobre la EC que se le da importancia dentro de la EF. Según Coterón (2008; en Montávez, 2011) muestra alguna finalidad que tiene:

“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”. (Montávez, 2011:108).

Queremos resaltar también la definición realizada por Rueda, desde este punto de vista educativo, en la cual dice que la EC:

“Es el ámbito de conocimiento, como contenido de educación física que investiga y experimenta las posibilidades corporales y la inteligencia emocional,

como medio de transmisión de sentimientos, pensamientos y actitudes, y cuyo fin último es crear y comunicar a través del movimiento. El cuerpo como eje 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).

“[La EC], ésta mejora la espontaneidad y creatividad, influyendo positivamente en la autonomía y confianza”. (Cañizares y Carbonero, 2009:61).

Así, son fáciles de identificar las razones por las que es clara su importancia dentro de la EF y, por lo tanto, su adecuada introducción dentro del currículo de EF de Secundaria. Todos estos autores dan diferentes matices para opinar esto. También Learreta, Sierra y Ruano (2006) enumeran buenas y extensas razones para que sea desarrollada en los diferentes niveles educativos. Resumiremos entre ellas:

- *La EC favorece* la aceptación de la propia imagen corporal, ayuda a reconocerse a uno mismo y a valorarse.
- *La EC favorece* que analicemos y seamos conscientes de nuestros sentimientos, sensaciones, vivencias. Dándonos cada vez más seguridad en nosotros mismos.
- *La EC desarrolla* la imaginación, la espontaneidad y la creatividad, así como las capacidades de relación y comunicación-expresión con los demás.
- *La EC ayuda* a superar la timidez y la inhibición, favoreciendo las relaciones interpersonales.
- *La EC ayuda* a emplear el cuerpo propio y su movimiento para representar nuestras ideas, sentimientos de forma artística.
- *La EC sirve para* valorar los hábitos que tenemos con nuestro cuerpo en el medio en el que se desenvuelve.
- *La EC mejora* la calidad de vida y favorece unas experiencias únicas e irrepetibles en la experiencia del alumnado.

En todas estas razones aparecen verbos como: favorece, desarrolla, ayuda, sirve, mejora, por lo que parece que todo es justificado de modo “positivo” hacia la educación integral del alumnado y a lograr su autonomía y responsabilidad en cuanto a lo que acontece en su propio cuerpo. Como también opinan estos autores, nos parecen razones más que suficientes para que la EC tenga que estar presente en la EF. En todas estas opiniones anteriores y definiciones hay palabras que destacar, comunes a muchas otras, por ejemplo: cuerpo propio, espontáneo, interacción, lenguaje, relación, comunicación, expresión, estética, sentimientos y emociones, los otros y el mundo, creatividad, expresividad, etc.

Con nuestras experiencias en este contenido, tanto a nivel vivencial como profesional, como en lo que nos ha aportado la revisión bibliográfica de diversos autores, nos atrevemos a responder a las preguntas planteadas en el apartado anterior con las siguientes ideas:

Pensamos que la expresión y la comunicación son capacidades casi innatas en el ser humano, que se van aprendiendo desde que todavía no sabemos ni ponernos a gatas. Justo cuando más necesitamos no perderlas ni olvidarlas, comenzamos a

tener menos cantidad de experiencias y prácticas sobre ellas. Así, el lenguaje corporal, a través de las actividades de la EC dentro de la EF, urge que sea estimulado y desarrollado en nuestro alumnado. En primer lugar, esto le ayudará a conseguir la mejora de su relación y comunicación con los demás, consigo mismo y con el mundo en el que se mueve y se relaciona. La EC consigue que a la persona:

1. Le ayude a reconocerse y a valorar su propia imagen corporal.
2. Le favorezca el conocimiento de sus propios sentimientos y posibles miedos a manifestarlos.
3. Le ayude a pensar cómo transmitir esos pensamientos, emociones, vivencias e ideas, de una forma espontánea y libre, a través de los recursos que su cuerpo le ofrece al moverse. Complementando con ello su dominio en la utilización e interpretación del lenguaje, desde esta otra perspectiva: la corporal, sirviéndose de sus gestos, sus posturas, su mirada, sus movimientos, etc. Siendo él mismo quién crea y descubre su estilo único y personal, ofreciéndole una seguridad en sí mismo. Estas creaciones propias dejan en actitud pensante, o de reflexión, a aquel que contempla y observa el mensaje elaborado.
4. Le aporte mayor espontaneidad, creatividad e imaginación al realizar y componer sus mensajes expresivos.
5. Le promuevan y le orienten hacia una práctica sistemática de este tipo de prácticas durante su tiempo de ocio y recreación con aumento del gusto por diferentes manifestaciones culturales artístico-expresivas.

Por todo ello, es de gran importancia que como docentes de EF hagamos uso de todo lo que estos contenidos nos ofrecen para dar mayor calidad a nuestra labor educativa, como nos muestran Sánchez y Coterón (2010):

“Para Lola Brikman (2006), la Expresión Corporal se propone como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante reconoce sus posibilidades, las ejercita en acciones y secuencias de manera sensible y consciente, acogiendo como vivencias que puede transferir a otras situaciones”. (Sánchez y Coterón, 2010:120).

Del mismo modo que denominamos EF a aquella más adecuada para el contexto educativo, creemos que consiguiendo estos cinco aspectos en nuestras prácticas diarias lograremos llegar a lo que queremos denominar **Expresión Corporal Educativa (ECE)**, aquella que más adecuada al contexto escolar, tanto en sus propuestas y actividades como en sus finalidades y capacidades a conseguir (véase el desarrollo del apartado 3.3.4.).

Ahora bien, respecto a la cuarta pregunta que nos hacíamos en el apartado anterior (¿Sabemos qué contenidos podemos desarrollar y de qué forma para conseguir educar a través de la EC?), creemos que es ahí donde están las carencias que han hecho a este contenido avanzar por un camino tortuoso dentro de la EF (Villard, 2012). Diversos autores nos dan razones por las que esto ocurre, entre las que destacamos: (a) el propio profesorado de EF no se siente suficiente formado para desarrollarla en sus clases; (b) el profesorado no ha tenido suficientes experiencias personales en este campo, por lo que no se transmiten estos aprendizajes con convicción; (c) el profesorado desconoce unas pautas claras que le hagan tener éxito en sus clases de EC; (d) el alumnado no se muestra una

actitud muy positiva en relación a estos contenidos y esto genera cierta inseguridad en el profesorado (Archilla y Pérez, 2003, 2012; Calvo y otros, 2012; Learreta, 2004; Learreta y otros, 2006; Montávez, 2011; Sánchez y Coterón, 2010).

Una vez definido el término de EC, descritos sus orígenes y tendencias, así como su concreción como parte de la EF, pasaremos a analizar cómo es la presencia de este tipo de actividades en la sociedad actual y, por lo tanto, cómo éstas tienen su reflejo en el tratamiento que se le da a la EC en Educación Secundaria.

3 Manifestaciones de la expresión corporal en la sociedad y los diferentes ámbitos de la actividad física. Su reflejo en la Educación Física

Son varios los modelos educativos que coexisten en las aulas de los centros escolares y la repercusión que estos pueden tener en las diversas prácticas que se realizan, dejando entrever una clara concepción educativa, en la que influye la sociedad. Esta sociedad y los modelos culturales existentes siempre tienen su reflejo en la educación y en la escuela y esto no iba a ser diferente en el campo de la EF. Hay un buen número de autores que hablan de educación, currículo y sociedad: Delgado (1991), Fernández-Balboa (1999, 2000), Gimeno y Pérez (1989), Gimeno (1999), Hernández y Velázquez (Coord. 2010), Imbernón (1994), López-Pastor (1999), López, Monjas y Pérez, (2003), etc.

“La enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física tiene lugar en el mundo real, no es una isla, y los intereses cotidianos de la Educación Física reflejan, en formas concretas y específicas, las amplias fuerzas que gobiernan los acontecimientos de la sociedad”. (Kirk, 1990:19).

Así pues, fuera del campo de la Educación existen diversas prácticas sociales de actividad física que han tenido su reflejo e influencia en los modelos educativos desarrollados por los docentes en sus clases. En el caso de la EC, también existen prácticas fuera del campo educativo, que han tenido su incidencia en la Escuela. Hablamos de tres ámbitos de la actividad física en los que la EC tiene diversas manifestaciones sociales, influenciadas por su tradición y por las corrientes que la dieron identidad. Estos tres ámbitos son: (1) el de rendimiento, (2) el lúdico y recreativo, (3) el educativo.

En cuanto al ámbito educativo, sólo nos queremos centrar aquí en el contexto escolar, sabiendo que existen otros contextos educativos en los que se desarrollan estas actividades formativas (la universidad, lo extraescolar, la educación no formal). En los tres ámbitos está presente y tiene su manifestación el componente estético, muy asociado a este tipo de actividades de expresión. Convendría definir qué consideramos como el “componente estético”. En el diccionario de la R.A.E. encontramos como definición de *estético* diversos significados:

“Perteneiente o relativo a la estética, a la percepción o apreciación de la belleza. De aspecto bello y elegante. Ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte. Conjunto de elementos estilísticos y temáticos que caracterizan a un determinado autor o movimiento artístico. Armonía y apariencia agradable a la vista, que tiene alguien o algo desde el punto de vista de

la belleza. Conjunto de técnicas y tratamientos utilizados para el embellecimiento del cuerpo”. (R.A.E. 2009: 494).

Arnold, comenta que:

“Se desarrolla una situación estética siempre se adopta una actitud estética o se evoca un objeto sin más razón que el placer que proporciona. De la actitud estética se dice que es una manera particular de percibir algo”. (Arnold, 1991: 97).

Según todas estas definiciones, nuestro componente estético en el ámbito de la actividad física y, más concretamente, en las actividades de EC se referiría a los aspectos utilizados dentro de dicha actividad que le dan una apariencia bella y artística a las acciones motrices realizadas, dotándolas de un mayor significado. Todos ellos se explican a continuación. Se analiza la repercusión que cada uno ha tenido en la Escuela. Hay un factor que incide tanto en la Sociedad como en la Escuela, es la expresividad propia que cada individuo utiliza para comunicarse y expresarse en su vida cotidiana y, que en este caso, no incide el componente estético, y lo hemos denominado: matices expresivos espontáneos. (Véase la figura 4). Por otro lado, hay diversas actividades, analizadas a continuación, que requieren un mayor énfasis en las capacidades expresivas del individuo para lograr comunicar o expresar lo que se quiere y que, además, realzan y dan más valor a la producción o creación final, como dice Montávez (2002) con más calidad expresiva. A este lo hemos denominado: *matices expresivos intencionados*.

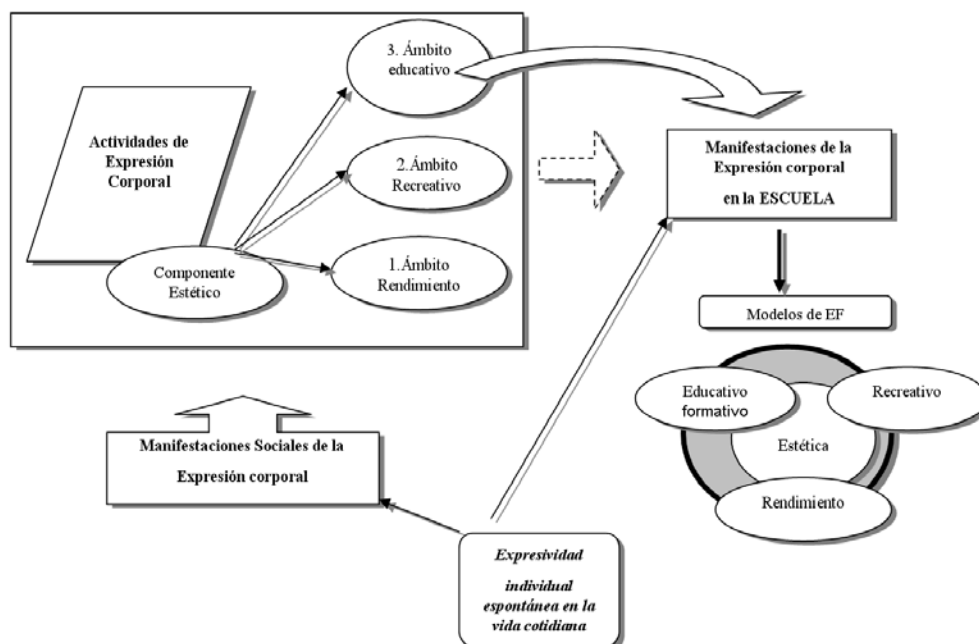


Figura 4: “Influencia de los diferentes ámbitos de la EF y la EC”. (Elaboración propia).

3.1 Ámbito de rendimiento

Este ámbito suele relacionarse con aquellas prácticas físicas sociales más sesgadas por los aspectos de la competición. Como el propio término indica, el rendimiento y su mejora son los fines últimos y principales de este tipo de actividades. Desde el campo de las actividades de EC encuadraríamos aquí a todas aquellas manifestaciones cuyo fin es el espectáculo y reconocimiento social,

siempre acompañados de matices expresivos. Apoyándose y partiendo de la idea de que para su consecución se requiere la práctica sistematizada y la repetición de esas acciones corporales concretas, para llegar así a su perfeccionamiento y automatización, incluso de sus matices expresivos. Son, entre otras, las correspondientes al *mundo escénico*, en las que la valoración de su rendimiento dependería de las creaciones y producciones artísticas finales: los espectáculos circenses modernos, la ópera, cualquier actuación teatral, cualquier espectáculo de danza o bailes, representaciones de mimo, espectáculos populares, etc. Ejemplos como: el Circo de Sol, Mayu-mana, Compañía Yllana, Grupo Els Comediants, etc.

Por otro lado, estarían las correspondientes al *mundo deportivo*. Aquellas modalidades deportivas en las que tiene relevancia la expresividad del cuerpo y del rostro. La valoración del rendimiento en estas también se basaría en las producciones o composiciones finales, constituidas por la combinación de acciones motrices o gestos técnicos específicos de la modalidad y movimientos, posturas o gestos de intención expresiva que se repiten hasta su automatización y asimilación. Por ejemplo: gimnasia rítmica, natación sincronizada, patinaje sobre hielo, aeróbic exhibición, etc.

No obviamos que otras muchas modalidades deportivas tienen matices expresivos, en cuanto a la manifestación de el esfuerzo, la tensión, la agresividad..., pero no con una intención de mejora de la creación o composición final, como los citados anteriormente. Si viene al caso, podríamos diferenciar las modalidades deportivas de matices expresivos espontáneos (“*deportes deliberados*” según Arnold, 1991) o de matices expresivos intencionados (“*deportes estéticos*”), tratando aquí de estas últimas. O como clasifica Arnold:

“Los deportes que no son estéticos, aquellos que son parcialmente estéticos y actividades de danza o mimo que pueden considerarse arte”. (Arnold, 1997: 100).

En algunos casos podrían llegar a combinarse ambos *mundos*; en este caso la modalidad deportiva abandona mayoritariamente sus objetivos de rendimiento y los combina con aquellos rasgos que la definen principalmente espectáculo escénico (Glober Trotters, exhibiciones saltos snow o de patinaje sobre hielo, maratones de batuka, exhibiciones de street dance, etc.) y, a su vez, la representación escénica adquiere características de las modalidades deportivas o de la competición (ver figura 5).

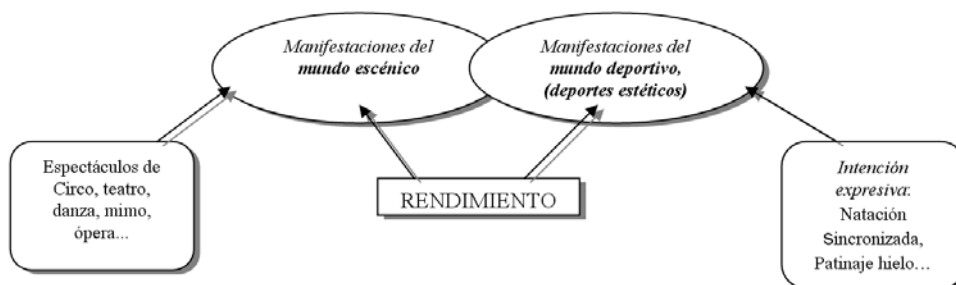


Figura 5: “Mundos del ámbito del rendimiento en EC”. (Elaboración propia).

3.2 Ámbito recreativo

Con este término, “*recreativo*”, en nuestra sociedad se han englobado todo tipo de actividades físicas cuya finalidad es el divertimento, la ocupación del tiempo libre y de ocio de las personas que realizan estas actividades “lúdicas”. También como aquellas actividades en las que el individuo que las realiza lo hace de forma voluntaria, buscando su expansión, autoformación y realización personal, la relación con los demás, el bienestar personal y el aprender a disfrutar, entre otros fines. Se realiza práctica de actividad física, pero sin el estrés y la tensión que puede generar las características de la competición (Lagardera, 1999; Trigo, 1992).

En la EC podemos encontrar este tipo de manifestaciones en *actividades físicas* basadas principalmente en el *trabajo con ritmos musicales*, donde los matices expresivos intencionados serían relevados a un segundo plano, como en el caso de: las clases de aeróbic y todas sus modalidades, (salsa, funky, hip-hop, box, etc.), en la batuka, en los bailes de salón, (salsa, mambo, cha-cha-chá, merengue, vals, etc.), en las clases de bailes modernos, (rock&roll, twist, funky, street dance, bollywood, u otras coreografías varias), en las clases de bailes tradicionales o folklóricos, (jotas, sevillanas, flamenco, etc.), en las danzas del mundo o tribales (africanas, capoeira, etc.), en festividades concretas (carnaval). Todas estas prácticas realizadas en gimnasios, asociaciones culturales, centros especializados, muestras por la calle o plazas y dan énfasis a la realización y ejecución de las coreografías utilizadas en cada modalidad de baile, primando las relaciones sociales que se producen entre el grupo que lo realiza, orientadas hacia el fomento de la salud y la diversión del mismo y, en menor importancia, realzando la expresividad en algunas de ellas. Se fundamenta en el aprendizaje y realización de los pasos que requieren cierto dominio y práctica, pero sin valorarlo en exceso. Dejando en un segundo término los matices expresivos que cada tipo de actividad pueda requerir, aunque estaría presente *la expresividad individual espontánea* (véase Figura 4, anteriormente mostrada).

Por otro lado, quizá en parte desde fuera del ámbito de la actividad física, no podemos obviar aquellas *prácticas corporales* basadas en *el trabajo con el cuerpo y su expresión*, donde los matices expresivos sí son intencionados y dan mayor sentido a la capacidad de comunicación de la actividad realizada. Por ejemplo: las actividades del campo del teatro, grupos de mimo, clases de técnicas circenses, (malabares, acrobacias, representaciones varias del mundo del teatro, circo, etc.) donde estos matices expresivos son parte intrínseca de la representación. Estas actividades también se organizan desde centros culturales, asociaciones, o centros especializados. Se prima también las relaciones sociales, el disfrute de la actividad por parte del grupo y a su vez, destacan e intentan desarrollar la expresividad específica o libre de cada acción o movimiento (véase en la figura 6).

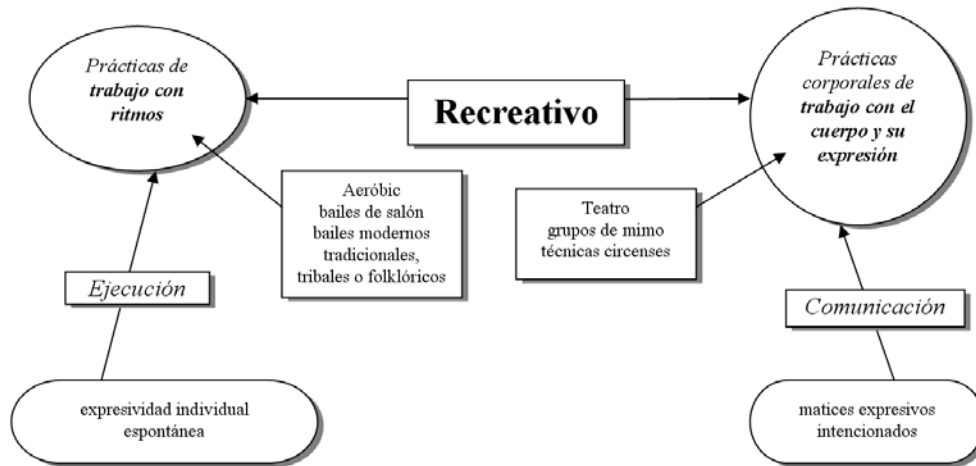


Figura 6: “Prácticas del ámbito recreativo de EC”. (Elaboración propia).

3.3 Ámbito educativo, en el contexto escolar

“Los docentes que trabajamos con la Expresión Corporal entendemos que no podemos reducirla a una asignatura o unidad didáctica. La experiencia de años en este campo nos demuestra que cuando enseñamos a través del movimiento no sólo se aplican metodologías, se enseñan contenidos, sino que implícitamente se están transmitiendo una serie de valores que quedarán, aunque de forma oculta, profundamente integrados en nuestro ser”. (Navajas, 2008:628).

Sabemos que el ámbito educativo englobaría la enseñanza reglada o formal, la no formal, la extraescolar, etc. Pero en esta investigación nos queremos centrar en el contexto escolar, en concreto la Etapa de Secundaria, dado que es el contexto de este estudio. En el contexto escolar englobaríamos todas aquellas manifestaciones de las actividades físicas, que con un “claro objetivo educativo”, se incluyen en el desarrollo del área de EF dentro de esta etapa y, entre estas incluidas las prácticas de la EC que citamos anteriormente. Resaltamos “claro objetivo” porque a veces la finalidad que se trata de conseguir con estas actividades no acaba siendo la educativa, o al menos no lo es de forma consciente. Pudiendo quedar en algunos casos reducida a la recreativa y lúdica sin más, o con cierta tendencia hacia el rendimiento, como se explica a continuación. Como describe Pascual (2007), no hay que olvidar que tan importante es lo que decidamos que se enseña y se aprende como el cómo se enseña y se aprende.

La sociedad y las manifestaciones de EC existentes en ella, con las que convive el ámbito escolar, van a tener su repercusión en el desarrollo de la EF y, por lo tanto, también en la EC que se lleva a cabo. Así, dentro de este contexto escolar, encontraríamos reflejos de los otros dos descritos en los apartados anteriores (3.1., el de rendimiento, y 3.2., el recreativo), en los diversos tipos de prácticas utilizadas por el profesorado. Esto, junto con otros muchos condicionantes (el modelo de formación que haya tenido el profesorado, sus creencias sobre la EF y la propia EC, su rol de profesorado, su concepción de educación y de currículo, su propia personalidad y principios éticos, sus posibles inseguridades o miedos), va a generar los diversos modelos de EF que coexisten en las aulas (gimnasios y patios) actualmente. Entre ellos se encuentra: (1) el modelo orientado hacia el

rendimiento, (2) el modelo orientado hacia lo lúdico-recreativo, (3) el modelo orientado a la educación, propiamente dicho. Dentro de estos modelos se utilizarán los diferentes estilos de enseñanza, donde se podrán combinar varios de ellos para llevar a cabo sus objetivos (Delgado, 1991; Devís, 2003 y Mosston, 1982). Aunque encontramos algunos autores que piensan que los más acordes para la realización de la EC son aquellos de tendencia más creativa y los que dan mayor implicación y protagonismo al alumnado (Cachadiña, Rodríguez y Ruano, 2006; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez y Zea, 2009; Pérez-Ordás y otros, 2012; Ruano, Udias y Asensio, 2012; Sierra y Cachadiña, 2008; Villada, 2006).

Podemos decir que estos modelos se basan también, en las tendencias que manifiesta la EF y la importancia que se le dé a cada una de ellas (Bellido, 2001). Muchas de ellas se mezclan en los diversos modelos educativos. Existen, según dicho autor:

- *Tendencia deportiva*: dando mayor importancia al aprendizaje y perfeccionamiento de la ejecución y práctica deportiva.
- *Tendencia expresiva*: su importancia está en las disciplinas que giran en torno al ámbito de la expresión y comunicación, mimo, danza, teatro...
- *Tendencia lúdica*: el juego es el fundamento de su metodología.
- *Tendencia atávica*: una EF basada en la transmisión de juegos y actividades motrices de tradición popular, con ciertos matices de la deportiva o la lúdica.
- *Tendencia catártica*: se basa en las concepciones psicológicas de la compensación de otras actividades, eliminación del estrés.
- *Tendencia integral*: la más compleja quizá ya que parte de la idea de persona como ser íntegro, con igual importancia en todos los aspectos de su personalidad, (intelectuales, motrices, relacionales, expresivos, etc.).

A continuación se explica cómo cada uno de los modelos incide en la EC desarrollada dentro de la EF, centrándonos fundamentalmente en el modelo orientado hacia la educación, porque es el que creemos es más adecuado y coherente para este contexto escolar y para el desarrollo más adecuado de este tipo de contenidos.

Haciendo una síntesis escueta de cada uno de ellos tenemos que decir que:

a) El **modelo orientado hacia el rendimiento** definiría sus prácticas por características como: la reproducción modelos y la capacidad de mejora en las ejecuciones o movimientos a realizar. Se basa o comparte muchos aspectos de los otros bloques de contenidos (condición física, habilidades gimnásticas y deportivas, etc.). Se caracterizan porque no hay calidad expresiva, los matices expresivos son espontáneos de la persona, pero no son intencionados y puede haber homogeneización. Sus propuestas suelen limitar los procesos creativos en la enseñanza-aprendizaje y por tanto dificulta el desarrollo de la creatividad en el alumnado y, en cierto modo de su intención expresiva. A menos que prime el rendimiento en otro aspecto, la consecución de la mejor producción final, donde

quizá sí que habría un proceso creativo pero, a nuestro modo de ver, mal orientado en el ámbito que nos ocupa y para los fines a conseguir con estas prácticas.

b) El **modelo orientado hacia lo lúdico y lo recreativo** podemos decir que entre sus prácticas puede producirse una imitación de una coreografía o movimientos previamente creados, enseñados por un experto o por el propio profesorado, incluso pequeñas representaciones de situaciones prefijadas y establecidas. Hay una dependencia del modelo y, por tanto, puede verse también limitada en ciertos aspectos la creatividad. Su objetivo primario es la diversión entre sus participantes, existe poca calidad y exigencia expresiva, los matices expresivos de las propuestas son espontáneos de la persona, no intencionados normalmente y puede producirse también homogeneización. Se desarrollan sin mucha reflexión sobre lo que se ha experimentado con el principal fin de entretener o divertir con una actividad o experiencia diferente a las normalmente planteadas en la EF, situándola al final de los trimestres o en fiestas temáticas durante el curso. Con estos planteamientos también pierde valor el proceso de evaluación de los aprendizajes generados en el alumnado.

c) En el **modelo orientado hacia la educación integral** podemos destacar que existe una finalidad primero de experimentación y acercamiento a este tipo de prácticas, para afianzar un conocimiento y descubrimiento personal en este ámbito, para luego pasar a una finalidad claramente expresiva y creativa, por lo que el componente estético-expresivo está implícito en la propia actividad y en su organización interna. Se da relevancia a la calidad expresiva, se procuran procesos reflexivos sobre lo vivenciado facilitando el autoconocimiento, se fomenta la creatividad y libertad de movimientos y acciones, individuales o grupales, favoreciendo un desarrollo de la autonomía, confianza y el respeto entre todos los implicados. Estos planteamientos serían los más acordes con lo que queremos denominar la Expresión Corporal Educativa (ECE)³.

Estas características aquí expuestas pueden parecer muy reduccionistas, ya que en Educación todo está en continua evolución y posibles cambios según cada contexto y cada circunstancia. Pero hemos querido simplificarlos así llevándolos casi hasta su manifestación extrema para explicarlos más a fondo a posteriori. Creemos que cada uno de estos modelos pueden tener pinceladas de los otros, no siendo exclusivos entre sí, pero dependerá de las intenciones del pintor, de la gran gama de colores, trazos, detalles y sentimientos que transmita ese cuadro: la riqueza y el valor del mismo y, no sólo de la exactitud y definición de sus líneas y contornos. A continuación se muestran, en la figura 7, todas estas ideas.

³ Ver el desarrollo de este término en el apartado 3.3.4.

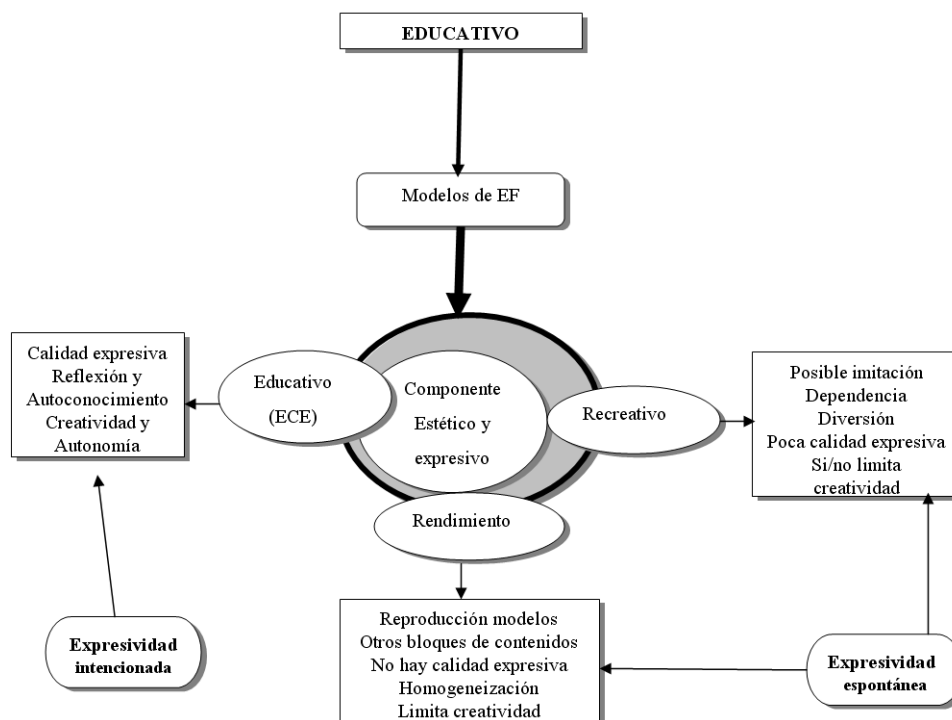


Figura 7: “Modelos educativos presentes en EC” (Elaboración propia).

Una vez explicadas las manifestaciones sociales y posibles repercusiones en la EC de Secundaria, pasaremos a analizar más ampliamente la influencia de cada modelo de EF en las prácticas de la EC dentro de la EF.

3.3.1 Características didácticas de la expresión corporal en la Escuela

El modelo educativo que desarrolle un profesor o profesora en sus clases va a ir asociado a multitud de factores que lo caracterizan (los diversos paradigmas educativos, las concepción curricular que se tenga, el modelo de formación que se haya tenido, las experiencias previas a esa formación y el ámbito donde se hayan producido, las características personales y principios éticos, posibles carencias o miedos, etc.). Son diversos los autores que aportan y profundizan en ideas sobre los paradigmas de la educación, los diferentes modelos educativos existentes y el tipo de currículo que subyacen de ellos (Álvarez, 1987; Angulo y Blanco, 1994; Arnold, 1991; Contreras-Jordán, 1992; Fernández-Balboa, 1999 y 2000; Gimeno y Pérez, 1989; López, 1999; López, Monjas y Pérez, 2003; Pérez-Pueyo, 2005; Stenhouse, 1987). No se trata de explicar aquí cada uno de ellos en profundidad, pero sí procurar definir el tipo de currículo que predomina en los diversos modelos educativos ya que creemos que facilita su comprensión. Cualquier planteamiento didáctico que quiera ser educativo tiene que estar vinculado a ideas, creencias, valores. Esta es la razón por la que, antes de abordar las orientaciones para el desarrollo de cualquier intervención educativa, el docente debe conocer cuáles son teorías y posicionamientos referentes a la EF que guían los diferentes productos educativos.

“El profesor, como transmisor del conocimiento y de la cultura en el ámbito escolar, está condicionado por todo un conjunto de teorías y creencias, las cuales

influyen, en mayor o menor medida, en el resultado de la enseñanza". Díaz, (2001:88).

Por esta razón creemos que nos encontraremos ante una labor de búsqueda de la “buena enseñanza” (Hernández y Velázquez), donde todos estos aspectos anteriores nos influirán en nuestra capacidad de crear una enseñanza que sea adecuada y que reúna un entorno con las mejores características para elaborar estos aprendizajes en nuestro alumnado a través de la EC, buscando la transferencia hacia la práctica de las actividades de EC en EF con la opinión de estos autores:

“Sin embargo, la tarea de definir las características de la buena enseñanza se ve influida y dificultada por las diferencias ideológicas sobre la educación y sobre sus fines en la sociedad del siglo XXI, en las áreas curriculares donde se da un menor control externo a sus contenidos, sus objetivos y la secuencia en que han de desarrollarse -como es el caso de la EF-, tal dificultad, lejos de reducirse, se amplía”. (Hernández y Velázquez, 2010:21).

Así, estos modelos curriculares, que se exponen a continuación, tienen la influencia de todo lo anteriormente analizado sobre las manifestaciones de estos contenidos en los diferentes ámbitos en los que se manifiesta la EC socialmente (apartado 3). Son estas manifestaciones y los intereses sociales las que marcan finalmente el modelo curricular asumido por el propio docente o, incluso por la propia legislación vigente (en su curriculum oculto). Es Montávez (2004) quien también reflexiona sobre estas ideas dentro de la EC y que aporta su visión sobre las tres “E”: Entrenamiento, Entretenimiento o Educación. Cada uno de estos curriculums, están de manifiesto en los diversos modelos educativos desarrollados en el aula como a continuación veremos.

- a) Podemos diferenciar un modelo de *currículum por objetivos*, tomado como un sistema de producción o plan de instrucción. Caracterizado por un punto de vista conductista, donde se trata de homogeneizar y uniformar conductas y se prima e interesa la mejora del rendimiento.
- b) Por otra parte encontramos un modelo de currículo entendido *como un proyecto y proceso* que se comprobará en su desarrollo en el aula, siendo un conjunto de experiencias de aprendizaje y una herramienta para la solución de posibles problemas. Caracterizado por un punto de vista más constructivista y crítico, donde la heterogeneidad es valorada positivamente y se priman los procesos reflexivos y de comprensión.

Ambos dejan su reflejo en las prácticas llevadas a cabo por los docentes. Surgen diferentes modelos o enfoques en EF que se corresponden con estos dos tipos de concepción curricular y que llevan asociadas unas determinadas metodologías para la actuación docente. Según Tinning, (1996) el de discurso de rendimiento y el de discurso de participación, según López, Monjas y Pérez, (2003) un enfoque de rendimiento y otro participativo-educativo. Elegiremos esta denominación para mostrar estos Modelos que a continuación se detallan, porque nos parece la más sencilla y fácil de entender.

3.3.2 Modelo orientado hacia el rendimiento

Este tipo de modelo educativo se caracteriza por el enfoque tradicional de la EF, de tendencia deportiva (Bellido, 2001), nutrido por su antigua procedencia del legado militar, la herencia médica y la gran cultura deportiva existente a lo largo

de su historia (Lagardera, 2000). Un modelo sesgado por los aspectos de la competición y la mejora del rendimiento físico, que para su consecución requiere la practica sistematizada de esa modalidad o ejercicio físico, por medio de la repetición de esas acciones corporales específicas para llegar a su perfeccionamiento y automatización. Se identificaría con un currículo por objetivos; donde el propio profesor se ve así mismo como “*ejecutor hábil*” (López, Monjas y Pérez, 2003: 31) y tiene gran importancia el resultado final. Donde este tipo de actividades propuestas están más cerca de “*la función deportiva*” que de la expresiva o comunicativa (Larraz, 2008: 49). Quizá por todo esto siempre ha sido más asociada a Estilos de enseñanza considerados tradicionales como: el mando directo, la asignación de tareas o la modificación del mando directo; estilos reproductivos en todo caso, donde los resultados son masivos y la tarea encomendada es a realizar por todos de la misma forma. Entre los autores que han definido los diferentes Estilos de Enseñanza en la Educación Física encontramos a: Delgado (1991), Devís (2003), Mosston (1978), Mosston y Ashworth (1993), Sicilia y Delgado (2002).

Así pues, en el campo de la EC en EF, sus prácticas vendrán definidas por estos mismos matices y, en sus planteamientos, se requiere un proceso de evaluación basado en las ejecuciones finales y no en el proceso continuo llevado a cabo. Se relega, por tanto, a un segundo término lo que consideramos la prioridad y el punto fuerte de este tipo de actividades: la creatividad, la expresividad individual o grupal y los procesos de experimentación y autoconocimiento en lo corporal. Si estos aspectos se obvian dudamos que las actividades planteadas desde este modelo desarrollen adecuadamente el bloque de contenidos de EC, ya que sólo se trabajaría una mínima parte de dicho bloque, sin llegar a constituir la que nosotros consideramos ECE. Surgiendo la tendencia a asociarse con prácticas donde, aunque existe la base rítmica, la prioridad principal es el desarrollo de los contenidos adyacentes trabajados, asociados a otros bloques de contenidos: la mejora de la condición física, de la coordinación y agilidad, entre otros. Varias son las autoras que han trabajado sobre diversos aspectos en este tipo de prácticas, pero realzando más los matices expresivos: Quintana (1997), Móntavez y Zea (1998), Ortiz (1998), Romero (1999 y 2001), Trigo y colaboradores (1999).

Posibles ejemplos de prácticas físicas desarrolladas siguiendo este modelo descrito serían: la ejecución de coreografías de aeróbic o gimnasia acrobática, algunos matices de acrosport basado en una estructura musical, la reproducción de danzas y pasos de baile concretos (salsa, funky, mambo, cha-cha-chá, merengue, twist, hip-hop, etc.); en los que se obvia la exploración y el proceso creativo (ver figura 8).

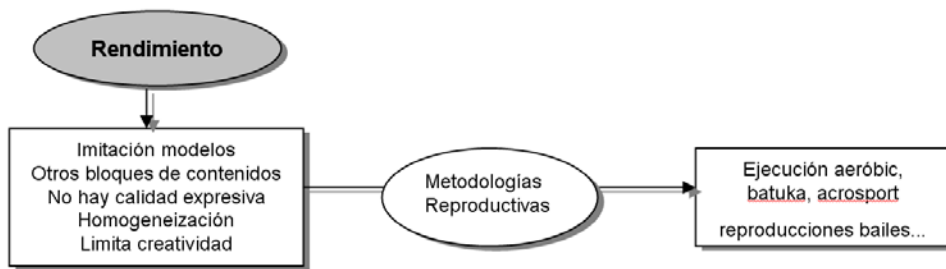


Figura 8: “Modelo orientado al rendimiento” (Elaboración propia)

Con esta descripción no queremos eliminar la utilización de este tipo de actividades dentro de la EF, ya que pueden ser empleadas de forma coherente con otras finalidades, resultando más válidas y motivadoras para la formación del alumnado. Pero para su utilización en el desarrollo de lo que definiremos como la ECE, con matices de expresividad, por medio de las habilidades comunicativas y de la creatividad, deberían reformularse sus planteamientos, su metodología y reflexionar sobre ellas a la hora de llevarlas al aula.

3.3.3 Modelo orientado hacia lo lúdico y lo recreativo

Este modelo educativo desarrollado en el ámbito escolar se fundamenta en una concepción de la EF con tendencias lúdicas, de juego, buscando la expansión de la persona que participa y la relación con los demás. Sus finalidades podrían ser el bienestar personal y el aprender a disfrutar. Esta visión se ha nutrido, por un lado, de la recuperación cultural y reconocimiento del valor del juego educativo y de la realización de unas prácticas corporales más higiénicas y promotoras de salud y ocupación del tiempo libre (Lagardera, 2000; Bellido, 2001). Pero estas prácticas, llevadas al extremo y olvidándonos del contexto educativo en el que estamos, podrían convertirse, en vez de en un gran recurso educativo, en un hacer por hacer o jugar por jugar, sin mayores pretensiones, donde hay incluso una ausencia del proceso de evaluación y seguimiento de la evolución del alumnado en lo que a las prácticas de EC se refiere y donde el papel del docente es el de dinamizador o animador.

A veces los estilos de enseñanza que se combinan en este tipo de actividades tienen matices educativos y de gran valor para la consecución de aprendizajes, pero quizá su utilización obvia estos matices para centrarse finalmente en los recreativos y de diversión. Estos estilos serían los que propician la participación, experimentación y socialización del alumnado, donde en algunas ocasiones hay propuestas de búsqueda y descubrimiento, a veces combinados con la resolución de problemas en trabajos grupales o por proyectos.

En el caso concreto de las actividades de EC (ver figura 9), este modelo basa sus prácticas en actividades con un planteamiento claramente de entretenimiento, diversión y participación masiva del alumnado, sin llegar a profundizar demasiado en la reflexión de estas actividades, o sin llegar a profundizar en el trabajo que estos contenidos desarrollan, por lo que se relegan a un segundo nivel los recursos educativos que estas propuestas de EC ofrecen al profesorado. Ejemplos de ello

sería la realización de actividades de este tipo en una o dos sesiones a lo largo de todo un curso, o realizarlas de forma muy puntual, coincidiendo con la semana previa a las celebraciones vacacionales; o la realización de varias sesiones de aeróbic dirigidas por un técnico o por el profesor, o bailes de salón, donde cada conjunto de alumnos ha creado su montaje coreográfico final basado en aquellos pasos aprendidos y realizados previamente; o se ponen en práctica otras modalidades de bailes para experimentar por los alumnos sin mayor pretensión o finalidad, etc. Dichas prácticas suelen plantearse de tipo esporádico y/o eventual, al finalizar trimestres, con alguna fiesta o semana temática, atendiendo a esta “*función recreativa de fiesta, de baile, de discoteca*” (Larraz, 2008:49). En estos planteamientos no se precisa de la elaboración de un proceso de evaluación sistemático de los aprendizajes llevados a cabo, puesto que sólo se fundamentan en la experimentación, la vivenciación y disfrute, sin más.

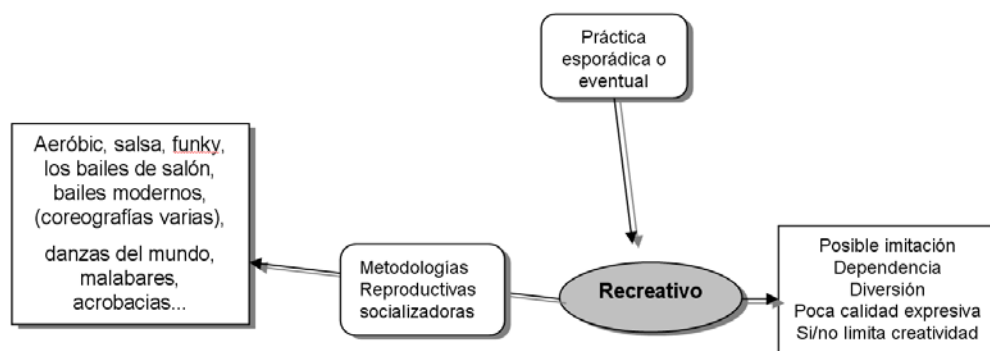


Figura 9: “Modelo orientado a lo lúdico-recreativo” (Elaboración propia).

Al igual que con el modelo anterior, creemos que este tipo de prácticas pueden conseguir el desarrollo del alumnado en diversos aspectos, planteadas con cierta coherencia entre sus finalidades y metodología, y no desechamos su utilización dentro de la EF, pero queremos ir más allá. No queremos olvidarnos de la persona como un ser que utiliza su cuerpo para reconocerse, relacionarse y comunicarse, desarrollarse, sentir y emocionarse, y donde las prácticas de EC le aporten al alumnado algo más que una simple diversión o experiencia sin más.

3.3.4 Modelo orientado a la educación integral: la Expresión Corporal Educativa

“La Expresión Corporal se ubica en esta orientación [pedagógico-educativa] por poseer un alto componente educativo basado en el desarrollo de ciertas capacidades del individuo como la creatividad, la espontaneidad, el autoconocimiento y la autonomía” (Ruano, 2004: 57).

Antes de comenzar a plantearnos este *modelo orientado a la educación* queremos resaltar que en los otros modelos también hay intenciones educativas, pero quizá se acaban desvaneciendo y centrandos más en la tendencia que prima en ellos (el rendimiento o lo recreativo). Por ello, en este tercer modelo, aunque consideramos redundante hablar de *educación integral*, puesto que toda educación

debería ser de este modo, queremos destacar en éste su idoneidad para el contexto escolar que nos ocupa en este estudio, puesto que pensamos que es el que de verdad consigue llevar a cabo esta educación global e integral del alumnado a través de estas prácticas de EC. Así pues, este modelo atenderá a aquellas prácticas de EC que se orientan hacia esa educación integral del alumnado.

Por esta razón, nos volvemos a hacer preguntas como: (a) ¿Ayuda el aumento de las capacidades expresivas y de la creatividad al desarrollo integral del alumnado?; (b) ¿Qué compromiso tenemos como docentes de EF, en el desarrollo de estos contenidos de Expresión Corporal?

Por nuestra parte, previa reflexión y revisión de la literatura especializada en este ámbito, las contestaciones a estas preguntas irían de acorde a que creemos en los valores y finalidades educativas que tiene este contenido de EC en Secundaria, ya que favorece el desarrollo de competencias tales como: (1) conocimiento e interacción con el mundo físico; (2) social y ciudadana; (3) cultural y artística; (4) aprender a aprender; y (5) autonomía e iniciativa personal. También por que con sus propuestas y proyectos creativos se facilitan unos valores mínimos de convivencia, cooperación y respeto (Montávez y Zea, 1998, 2009). Destacamos, como se muestra en una de estas competencias, que también ayuda al alumnado a conocerse a sí mismo en su interior, le hace reflexionar sobre lo que es y lo que siente, como nos comenta el autor:

“Confío en ella [la EC], en esa vivencia maravillosa por la que transita el individuo, en donde uno se acerca a su parte sensible, emotiva, artística, comunicadora y creativa siendo el maestro él/ella mismo/a. Si el profesor/a vive esto, ese tomar conciencia de su vida, de lo que somos, en esa actitud de cambio para mejorar, ¿porqué no transmitirlo a nuestro alumnado?”. (Cardona, 2012:2)

Así pues, en cuanto a la primera cuestión, Castañer y Camerino (1991), consideran una triple *dimensión de la acción humana*, donde: el cuerpo se mueve para reconocerse. También lo hace para interactuar con otras personas y con los objetos. Pero también tiene necesidad de proyectarse para expresarse y comunicarse con los demás. Esto nos muestra la diversidad de aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de educar esa “acción humana”, a ese movimiento expresivo intencionado de nuestro alumnado. Por ello creemos de especial importancia el desarrollo de un modelo de EF que atienda a esta dimensión del alumno. Son muchos autores los que consideran que la Educación debe ser integral y para ello es necesario desarrollar y formar por igual todas las dimensiones o aspectos de la persona, del educando (intelectuales, motrices, relacionales, expresivas). Si no, su educación será parcial y poco adecuada a los requerimientos del individuo en su relación y vida en la sociedad. Por lo que, creemos que sí es importante que el alumnado de Secundaria desarrolle su capacidad expresiva desde el ámbito escolar dentro de la EF, canalizando así a través de lo corporal sus mensajes para con los demás. Dentro de este modelo “orientado hacia la educación integral” no podremos olvidarnos entonces de las actividades de EC. La expresión y la comunicación es una manifestación propia de la motricidad humana, por lo tanto, no habrá que renegar el correcto desarrollo de las capacidades expresivas, creativas y de relación. Por lo tanto, desde este contexto escolar son el gesto, el cuerpo y el movimiento, quienes entran dentro de la propia corporeidad y, todas ellas deberán ser potenciadas. (Villada, 2000; De Lucas, 2003). El desarrollo de la expresión de la persona, además, va a influir

gratamente en su desarrollo personal: como liberación, como enriquecimiento del yo y conocimiento propio, como comunicación, como creatividad, como establecimiento de relaciones interpersonales, como desarrollo de ciertos valores, etc. (Cardona, 2012; Learreta y otros, 2006; Mateu, 2006; Montávez, 2004; Motos, 2003b; Ruano, 2004).

En cuanto a la segunda cuestión planteada anteriormente, como docentes de la EF, debemos estar comprometidos a buscar esas “*buenas enseñanzas*”, (Hernández y Velázquez, 2010), esas “*buenas prácticas*” (González y Lleixá, 2010) que generen los aprendizajes más idóneos para la formación integral de nuestros alumnos apoyándonos en lo que nos confirma la legislación vigente. Por ello debemos buscar la forma de acercar este tipo de contenidos de EC a nuestras clases, no podemos permitirnos obviarlos en este proceso con nuestro alumnado. Nosotros, profesionales y educadores a través de la EF, debemos asumir cierta responsabilidad en ello, buscando la forma para que esas actividades tengan fines valiosos para con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el camino hacia ese proceso comprometido con nuestro propio alumnado debemos:

- a) Hacerle autónomo y responsable de sus propios aprendizajes y donde verdaderamente le hagamos partícipe de ellos (Fernández-Balboa, 2000; Gimeno, 1999; Imbernón, 1999);
- b) Conseguir propuestas que ayuden al alumnado a reflexionar sobre el valor de lo expresivo y de su propia comunicación, reconociendo su valor como persona dentro de un grupo y, por los cuales, adquiera ciertos valores para con el grupo (Lucini, 1993; Montávez, 1998 y 2002);
- c) Prestar especial importancia a la interacción que se produce entre el profesorado y el alumnado, siendo esto de especial importancia para el éxito del aprendizaje del alumnado en estas propuestas (Hernández y Velázquez, 2010; Learreta y otros (Coord.), 2006).

Con los contenidos del bloque de EC, procurando una orientación de educación del alumnado desde la perspectiva de persona única, integral y global que es, que se relaciona y se comunica en su entorno y con los demás, pensamos que las prácticas a desarrollar dentro de este modelo, dentro de la ECE, deben tener una serie de características concretas, donde se resalte:

- a) El **autoconocimiento y control corporal** por parte del alumno, con la interiorización y uso de su cuerpo y movimiento;
- b) El **proceso creativo** del alumnado, sea individual o grupal;
- c) El desarrollo de **su expresividad** y formas de comunicación con intencionalidad propia;
- d) La **transmisión de las emociones** exteriorizando esos matices expresivos, rechazando todo tipo de movimiento reproductivo final.
- e) La implicación y toma de decisiones por parte del alumno en estas actividades, su **protagonismo y aportación**;
- f) Presencia del **componente estético y artístico**.

Quizá por no llegar a cumplir estas características, pensamos que muchas de las prácticas de EC de los otros modelos, orientado al rendimiento y a lo lúdico, están fuera de este modelo orientado hacia la educación integral. Sin embargo, no debemos olvidar estas actividades de estos otros modelos, ya que podrán servir de ayuda para acercarnos a las que son las que creemos las verdaderas prácticas de Expresión Corporal Educativa (ECE), aquellas que sí cumplen estos seis criterios anteriores.

Por lo tanto, esta denominación de ECE, nos ayudará a centrar nuestra labor docente de una manera más específica al contexto que nos ocupa, favoreciendo la selección de unas finalidades acordes con unas metodologías, que son más afines con los rasgos expresivo-creativos de las propuestas, concretando en la realización de unas actividades u otras. Creemos que sólo así la EC puede tener cabida en el ámbito educativo dejando a un lado, o fuera de este bloque de contenidos aquellas prácticas programadas con otros fines. También entendemos, que la ECE debe ser programada y planificada con los mismos criterios de continuidad que cualquier otro de los contenidos de la EF, lo que favorecerá una evolución más adecuada en sus aprendizajes a lo largo de los cursos de la etapa secundaria, atendiendo a una verdadera evolución en la formación del alumnado desde la propia naturaleza del contenido.

Así, creemos que la ECE debe compartir dos perspectivas en este modelo de EF:

- Una, que atienda a finalidades propias del lenguaje corporal: que aporten al alumnado un control corporal y autoconocimiento a través de lo experimentado, que realce sus capacidades expresivas y creativas personales, que le dote de recursos para encontrar su lenguaje propio para comunicar sus emociones o ideas.
- Otra, que todas las experiencias tenidas a lo largo de la etapa de secundaria con la ECE puedan impulsar y motivar al alumno a seguir con este tipo de prácticas expresivo-corporales dentro de su actividad física de tiempo libre y de ocio, (al igual que procuramos con el resto de los contenidos de la EF) o, que ayude, a una mayor motivación por este tipo de actividad corporal expresiva. También así llegará a disfrutar y valorar las manifestaciones culturales artístico-expresivas de la sociedad. Esto nos ayudará como docentes a plantearnos unas prácticas de EC más cercanas y motivadoras para el alumnado, con cierta transferencia a su entorno social, buscando aquellas actividades más idóneas para los cursos que nos ocupan.

De esta manera, la ECE tratada dentro de este modelo de EF, atiende sin duda a una perspectiva integral de la formación del alumnado y participa en la consecución de las competencias holísticas, tan imprescindibles en cualquier etapa educativa y para la vida en comunidad, como también afirman Cardona (2012), y Montávez (2011).

Así pues, tal y como hemos descrito las características que pensamos deben tener las actividades dentro de este modelo, también debemos pensar cuales serán las metodologías más adecuadas y acordes con estos fines. Pérez-Ordás, Calvo y García (2009, 2012) comentan que desde este ámbito escolar se requiere una metodología que busque el éxito del alumnado, que desarrolle la creatividad y la formación personal de manera integral. Para ello el profesorado deberá hacer uso

de todos sus conocimientos y estrategias para conseguir hacer surgir lo mejor del alumnado, adentrándole así en procesos de comprensión, reflexión, construcción y revisión de sus conocimientos, experiencias y nuevos aprendizajes, siendo de especial importancia el cómo dirija su clase, cómo se implique en ella y provoque un clima de confianza, etc.

También Cañizares y Carbonero sobre la utilización de diversas metodologías en estas actividades de EC 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”. (Cañizares y Carbonero, 2009: 61).

Por lo que en las prácticas de ECE, aunque puedan usarse cualquiera de los estilos expuestos por Delgado (1991), siempre y cuando intentemos atender a estos fines de la ECE expuestos anteriormente creemos y apoyamos las ideas de diferentes autores que creen que se caracteriza e identifica más con metodologías innovadoras, creativas y menos directivas, siendo estas más enriquecedoras para el propio proceso. Entre estos autores encontramos a: Castañer y Camerino (1991), Del Pozo (2012), Learreta, Sierra y Ruano (2009), Montávez y Zea (2009), Sierra y Cachadiña (2008) y Villada (2006). Quizá también pueden identificarse con aquellos que fomentan la individualización, la enseñanza en pequeños grupos, que propicie procesos de socialización y, todo ello, desde un enfoque donde se favorezca la creatividad, la expresividad personal y la libertad motriz. Como confirman Coterón y Sánchez:

“Las características esenciales de los estilos de enseñanza creativa son el carácter incompleto y abierto de las experiencias de aprendizaje, el papel activo y espontáneo de la exploración y la oportunidad de hacer preguntas”. (Coterón y Sánchez, 2010:128).

Son estos mismos autores quienes definen unos aspectos esenciales para la consecución de una adecuada metodología de trabajo para la ECE, donde prevalezca:

- *El fomento del pensamiento divergente.* Lo que le hace al docente plantear situaciones abiertas, donde la experimentación del alumnado le haga llegar a una solución creativa.
- *Dejar paso a la libre expresión del individuo.* Donde el trabajo realizado por el alumno sea principio de la siguiente propuesta, sintiéndose libre para expresar su mundo interno.
- *Favoreciendo la creación de nuevos movimientos.* El profesorado debe saber sugerir que el alumnado organice su manifestación corporal, con un proceso de reflexión y repetición de movimientos aportados por él mismo.
- *La innovación mutua, del alumnado y del profesorado.* Donde la actividad que el profesorado realiza con cada grupo es única, cada grupo va hacia donde su movimiento y su expresión le lleva.
- *La libertad del alumnado.* El profesorado debe facilitar el movimiento libre de cada uno en la clase, pero también que aporte sugerencias al alumnado, que valore lo que se realiza, etc.

Según esto, son Bossu y Chalaguier (1987:15), quienes creen que la EC "es una forma original de expresión, que debe encontrar en sí misma sus propias justificaciones y sus propios métodos de trabajo".

Entre los planteamientos de estas actividades de ECE también se incluiría un proceso de evaluación continuo, durante todo el período de enseñanza-aprendizaje, con utilización de instrumentos como la observación sistemática, la autoevaluación y co-evaluación, las anotaciones en los cuadernos de clase del alumno y del profesor, con utilización de rúbricas o fichas de observación para ambos, etc. Podemos basarnos en otros autores que plantean propuestas genéricas de evaluación en EF (Blázquez, 1990; López, 1999, 2005) y estudiar su posible aplicación a estos contenidos. Pero sí que encontramos varios autores que han desarrollado de forma específica el tema de la evaluación en la EC. Destacaremos algunos de ellos como:

- a) Cachadiña (2003), que divide el porcentaje de la calificación en un 20% para preguntas cortas sobre lo realizado, un 50% la parte práctica, recopilando datos del proceso realizado y del producto conseguido, un 30% para actitud con observación diaria y ficha del alumno;
- b) Del Pozo (2012), quien sugiere utilizar instrumentos como la Rúbrica o los flashes para evaluar la expresión y la creatividad del alumnado;
- c) Learreta, Sierra y Ruano (2006) destacan procedimientos como la observación directa (sobre aquello que llame la atención del alumnado en el trabajo de clase) e indirecta (donde hay categorías de observación preestablecidas) y procedimientos de interrogación (preguntas directas al alumnado sobre vivencias o adquisición de conocimientos);
- d) Pérez Pueyo (2010) utiliza diferentes instrumentos y procedimientos como: asambleas, tutorías con los grupos, demostraciones al final de la sesión, plantillas de autoevaluación y de seguimiento intragrupal;
- e) Romero y Chivite (2008) muestran su plantilla de observación y co-evaluación donde tengan que identificar similitudes entre el grupo que actúa y evalúa, cambiando luego sus roles.

Todos estos aspectos didácticos expuestos procuran generar un aprendizaje activo, comprensivo, creativo y reflexivo del alumnado (Delgado, 1991; Guilford, 1991; Imbernón, 1999; Mosston y Ashworth, 1993; Sierra, 2000a; Torrance, 1976) desde el campo de acción de la ECE.

Algo que también está presente en la ECE es su finalidad expresiva y comunicativa, por lo que la existencia del componente estético-expresivo está implícito en la propia actividad (Mateu y Torrents, 2012). La importancia de la calidad expresiva y los **matices expresivos intencionados** de la persona están presentes en cada propuesta, procurando que sean generadoras de procesos reflexivos y de autoconocimiento, pero donde se fomente la creatividad, libertad de movimientos y acciones, favoreciendo el desarrollo de la autonomía. Así, estaría presente cualquier tipo de manifestación artística, bien desde el mundo escénico o desde el mundo deportivo, que se desarrollan en nuestra sociedad, comentadas en apartados anteriores (3.1 y 3.2), pero con modificación de algunas de sus características (aquellas que les lleva más al mundo del rendimiento y la

competición o de lo puramente lúdico). Pongamos por ejemplo: que no consideramos parte de la ECE realizar un baile de batuka, donde hay un claro componente rítmico pero no tiene porque haber ningún matiz de expresividad ni creatividad, si se han seguido y aprendido los pasos establecidos de antemano. Sin embargo, creemos que entraría dentro de la ECE si en la propuesta prevalecen otras pautas de trabajo. Las pautas puede ser utilizar la base musical del estilo de batuka, donde el alumnado experimente movimientos con objetos que ellos elijan, donde tenga que intentar dar expresión a sus movimientos o procurar representar una historia vivida con ese ritmo de baile, que transmitan emociones presentes en el tema musical y donde sus movimientos sean fruto de su creación individual o del acuerdo grupal.

Hemos puesto este ejemplo por estar orientado más a la condición física y el rendimiento, aunque pueda ser utilizado y modificado para otros fines más expresivos y cercanos a esa educación integral. Queremos destacar que la selección de la propuesta y de la actividad en concreto será importante, pero más aún lo será que los planteamientos y criterios con los que se organice y se realice en clase sean coherentes con sus finalidades de autoconocimiento, de expresión y de comunicación. Cualquiera de estas propuestas puede servir al profesorado como actividad llave que dé acceso la puerta de la EC. Con este término, **actividad llave**, queremos referirnos a aquellas propuestas (la danza, el teatro, la poesía, las artes plásticas, etc.), que ayudan al profesorado a iniciarse con su alumnado en los contenidos de ECE, aunque de un modo más superficial, menos comprometido. Estas actividades servirán de llave que abrirá las capacidades expresivas y las creativas del alumnado en un primer contacto, permitiéndole al profesorado adentrarse en actividades cada vez más complejas y de mayor implicación personal emotiva a medida que aumente el contacto y la vivencia con dicho alumnado. Serían aquellas que consiguen una primera desinhibición del alumnado, un primer acercamiento hacia la sensibilización corporal, un primer escalón hacia la experimentación y el descubrimiento de su lenguaje corporal.

Basados en diferentes autores (Coterón y Sánchez, 2010; García-Sánchez, 2010; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Learreta y otros, 2010; Montávez y Zea, 2000; Pérez Ordás, 2010; Vázquez, 2001) definiremos una serie de características que deben cumplir estas **actividades llave**:

- a) Que permitan el conocimiento y experimentación con su cuerpo, con su movimiento y su gesto como elemento para expresarse y comunicarse en grupo (juegos de desinhibición en grupos, pequeñas representaciones cortas cotidianas, etc.).
- b) Adquirir hábitos de trabajo corporal variados, vivenciándolos de una forma libre y ofreciendo aquellos que más se identifiquen son los gustos y motivaciones de los alumnos (creaciones grupales de algún estilo de baile más acorde con sus gustos, buscar vestuario, materiales diversos para completar su coreografía).
- c) Que ayuden a reconocer diversos sentimientos y emociones que puedan sentir, explorando con su cuerpo y su movimiento, con ritmo musical o no (propuestas jugadas de representación de sus emociones, interiorizar posiciones o gestos que se identifiquen con esas vivencias concretas, etc.).

- d) Que permita la creatividad de alguna manera, en el alumnado. Tomando ellos el protagonismo del movimiento realizado y de lo que quieran expresar (lectura de una historia o poema y organizarse para realizar su representación mediante el movimiento).
- e) Que se inicien las habilidades expresivas y comunicativas con esa actividad, mostrando el trabajo realizado, cooperando y siendo respetuoso con lo conseguido. Estando presente en ellas el componente estético-expresivo (propuestas de acrogimnasia donde se represente un tema elegido que guíe la composición creativa dando rasgos a los personajes creados mediante el disfraz sencillo: máscaras, atuendos, pintura, etc.).
- f) Que tenga nexos y nos de paso a actividades de mayor implicación y con cierta progresión que le permitan adquirir recursos para ampliar aspectos como: la creatividad, la calidad expresiva, el control personal del cuerpo y la calidad de su movimiento con intención comunicativa (propuestas diversas del campo de la danza, poesía y movimiento, de la representación y el juego dramático, de técnicas circenses, malabares, acrobacias, dibujo y campo gráfico, etc.).

Por lo tanto, estas actividades, planteadas en este modelo orientado hacia la educación integral, deberán perseguir este último fin: el propio proceso expresivo y creativo, donde alumnado y profesorado investigan conjuntamente sobre la práctica para llegar a conseguirlo. Por ello, confiamos en el valor de la ECE y apoyamos la opinión de Sánchez y Coterón (2007:1) sobre que: *“es una contrariedad que la Educación Física escolar de hoy, la del siglo XXI, no haya sabido captar las bondades del trabajo expresivo, creativo y comunicativo”*.

En la figura 10 se puede observar la recopilación de las ideas explicadas anteriormente.

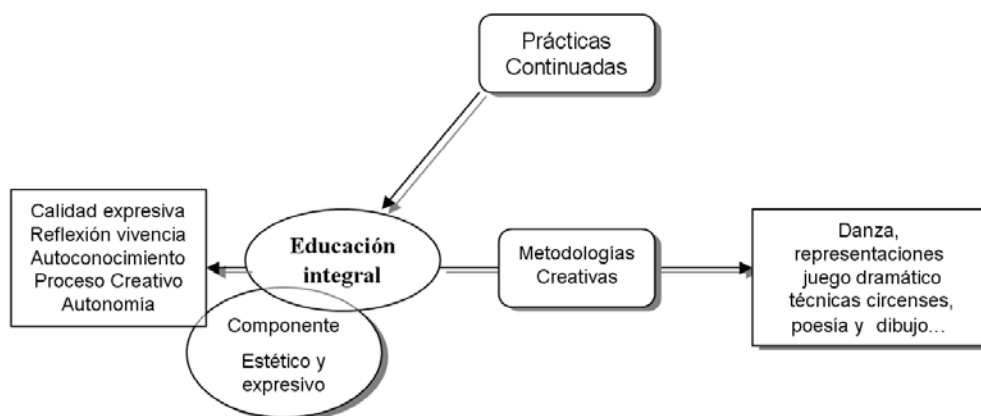


Figura 10: “Modelo orientado a la educación, ECE” (Elaboración propia).

Una vez explicados los diferentes modelos que conviven en el ámbito escolar y de haber desarrollado lo que entendemos como la ECE, pasaremos a realizar un análisis de cómo este bloque de contenidos se ha ido desarrollando en el currículo de Secundaria.

4 Evolución de estos contenidos en el currículo oficial de EF en Secundaria

“Después de muchos avatares la EC, llega a su destino, la legislación educativa”, (Montávez, 2011:84).

Ya hacia la segunda mitad del siglo XX comenzó a introducirse este tipo de contenidos en las enseñanzas de los niños y, más tarde, de los adolescentes, ya que este tipo de educación del cuerpo se consideraba importante para la persona. Si observamos la opinión de diversos autores sobre la introducción de estos contenidos en Educación y lo que aportan, seguro no dudaremos en la importancia de los mismos y su presencia en la labor docente.

Con la introducción de la ley LOGSE se observa un gran cambio a favor de este tipo de contenidos, al menos curricularmente hablando. Es Ortiz, quien, con estas palabras, comenta de nuevo que la EC aporta a la EF una visión más humanista de la que tradicionalmente había tenido hasta ese momento:

“La expresión a través del cuerpo y el movimiento concierne a la Educación Física, aunque hemos de señalar que no siempre fue considerada como contenido explícito y real de la misma. Será a partir de la LOGSE cuando ofrezca una visión más integral y humanista, atendiendo a otros aspectos de la motricidad”. (Ortiz, 2002:13).

Arteaga, se posiciona a favor de una EF más creativa y expresiva. Dice en relación a la EC como contenido curricular de la EF que:

“...supuso un gran avance en la propuesta de contenidos relacionados con la Expresión Corporal aumentando las consideraciones hacia el ritmo y haciendo mayor énfasis en contenidos expresivos que requieren una mayor demanda de la creatividad y espontaneidad”. (Arteaga, 2003:47).

La EC apareció por primera vez como contenido en nuestro país en el marco legal en las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas* de 1970, enmarcada dentro del Área de Expresión Dinámica, donde se mezclaban la educación del movimiento, el ritmo, el mimo, la dramatización, la gimnasia, los deportes y la música. Afectaba sobre todo a los distintos niveles de la Educación Preescolar y de la Enseñanza General Básica. Coterón (2007) lo trata específicamente en sus Tesis (véase apartado 7 del marco teórico). Empezaba a incorporarse algo de EC mínimamente, su desarrollo en el ámbito educativo fue muy lento. Motos (1985) manifiesta no estar muy de acuerdo con esta denominación de “*Expresión Dinámica*”, porque era una mezcla de elementos de EF, música, psicomotricidad, EC y expresión dramática. Montávez (2011) indica que esta heterogeneidad e indefinición lo hacía muy dependiente de las vivencias y formación del profesorado. Por su parte, Coterón (2007) precisa que solía pretender objetivos más cercanos a la psicomotricidad en este tipo de prácticas. También aparecía en los *Programas Renovados* (BUP), que entraron en vigor durante el curso académico 1981-82. Fue en el 1986 cuando se aprueba el plan de extensión de la EF y la EC empieza a tomar entidad propia.

Ya entonces, la realización de estos contenidos supuso una dificultad para el profesorado, ya que ni estaba formado para impartirlo ni había unas orientaciones metodológicas para ello. Esto supuso un gran esfuerzo para muchos de ellos, llegando a no llevarse a la práctica lo diseñado en aquel marco legislativo del momento (Coterón, 2007; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003). Así pues, según Montávez:

“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”. (Montávez, 2011:90).

Apareció después la Ley de Reforma Educativa LOGSE (1990), donde se contemplan estos contenidos en la Educación Secundaria como un bloque de contenidos específico para el área de EF, con denominación de: *“Expresión Corporal”*. Para una profundización mayor en esta ley puede consultarse la tesis doctoral de Pérez-Pueyo (2005): *“Estudio de un planteamiento actitudinal del área de Educación Física Obligatoria en la LOGSE (una propuesta didáctica basada centrada en una metodología basada en actitudes)”*.

El currículum de la LOGSE da importancia a las funciones del movimiento que dan finalidad a nuestra área y, por consiguiente, algunas de ellas realzan a este tipo de actividades expresivas, aunque desde un paradigma más técnico y aún marcado por objetivos (Coterón y Sánchez, 2010; López, Monjas y Pérez, 2003; Pérez-Pueyo, 2005; Villard, 2012). Por otro lado, quizá el comienzo de este cambio:

“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, 2004:75).

Durante su vigencia fue cambiando de nombre (en diversas ocasiones y en las diferentes Comunidades Autónomas) por el de *“Expresión y Comunicación”* o por el de *“Ritmo y Expresión”*. Varios autores pensaban que en aquel momento la EF vivía sus mejores momentos en cuanto a su integración en el marco curricular y a su propia evolución como ámbito de conocimiento en la educación formal (Hernández, 2005; Lleixá, 2004).

Después hubo diversas modificaciones normativas hasta su marco legislativo actual (R.D. 1007/1991, el R.D. 894/1995 que modificaba el anterior, R.D. 3473/2000, etc.). En los dos primeros aparece la EC como uno de los cinco bloques de contenido de la EF. En este bloque se incluyen conceptos como el cuerpo expresivo (por medio de las diversas manifestaciones: mimo, danza, dramatización...) y los aspectos técnicos expresivos (intensidad, espacio y tiempo). Entre sus procedimientos se añaden también la respiración y la relajación.

En la legislación posterior (RD 3473/2000 y RD 3474/2000) se modifica la estructura de los contenidos de nuestra asignatura en dos únicos bloques: (1) Condición física y salud y (2) Habilidades específicas, dentro del cual se engloban otros tres (Actividades en el medio natural, Juegos y deportes y Expresión corporal). Posteriormente, en la Comunidad de Madrid (RD. 34/2002) y en Castilla y León (RD 7/2002), adquiere la nueva denominación de *“Ritmo y expresión”*. En él aparecen explícitos unos contenidos a desarrollar referidos al

ritmo, danzas, trabajo del espacio, intensidad, tiempo, coreografías, etc., sin embargo no se recogen contenidos más vinculados a la expresividad de emociones o la creatividad. Además, se difunden y entremezclan entre contenidos que parecen más bien objetivos educativos, como: “*conseguir la cohesión de grupo, romper bloques e inhibiciones, combinar ritmos y manejar objetos y destacar su valor expresivo*”. Cada Comunidad Autónoma, en el uso de sus competencias en materia de educación, le dio diferentes matices a estos contenidos.

A pesar de que, aparentemente en el currículo figure explícitamente como un contenido a desarrollar, su puesta en práctica ha sido más reducida que los demás contenidos. Delgado (1994) comenta que la secuenciación de los contenidos en EF da una menor importancia a la EC frente a otros contenidos en el caso de Primaria. También en el estudio realizado en la tesis de Díaz-Lucea (2001) nos confirma que la EC es la parte de la EF que presenta mayor dificultad al profesorado a la hora de realizar sus programaciones, ya sean docentes jóvenes o con mayor experiencia, hombres o mujeres, de Secundaria o de Primaria (véase apartado 7 del marco teórico). Además de que, con tanto cambio normativo, aún no ha adquirido suficientemente su identidad y peso propios como contenido del área de EF en Secundaria.

4.1 Breve análisis de la situación actual de la expresión corporal en el currículo de Educación Física (LOE)

Con la creación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), vuelven a reordenarse los contenidos de la EF, además se incorporan, como elemento novedoso de dicha Ley, la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas a través de las diferentes materias (en nuestro caso con la EF).

Dentro de estas competencias básicas, en el R.D. 1631/2006, se destacan para la EF la consecución clara de dos de estas competencias: la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana. Nosotros quisiéramos ampliar y destacar la consecución clara de alguna más que estas dos. A pesar de que unas en concreto nos parecen directamente identificables con lo que podemos fomentar con las actividades de la EC, entre ellas: *Competencia cultural y artística, Competencia aprender a aprender, Competencia de autonomía e iniciativa personal*. Si se quiere indagar más, otros autores profundizan en el tratamiento de la EC en la LOE, (tanto en Primaria como en Secundaria), como Montávez, (2011 y 2012); Pérez y Casanova, (2010); Villard, (2012).

Podemos asegurar que también ayuda a la consecución de las otras, aunque no se refleje en el currículo, como reflexiona Montávez, (2011 y 2012) y esta autora piense que la EC sigue siendo un contenido de segundo orden en las leyes educativas. Esto aumenta así su mínimo protagonismo asociado sólo a una o dos de las competencias mostradas. Para su adecuada consecución a través de nuestra EF y, en concreto, a través de la EC, dependerá de que desarrollemos metodologías adecuadas de enseñanza-aprendizaje que generen actitudes positivas y que interrelacionen entre materias y entre las personas que forman la comunidad escolar (Pérez y Casanova, 2010). A pesar de que al revisar estos decretos derivados de la LOE, y según afirma Villard:

“Son buscadas más, habilidades a desarrollar con carácter más artístico que expresivo, donde el ritmo es el principal protagonista, resultando más cercano a la órbita de la percepción temporal que con la expresiva y comunicativa”. (Villard, 2012:6).

Pensamos que el tratamiento holístico de dicha ley puede revalorarse a la EC, compartiendo las reflexiones de Blázquez y Sebastiani:

“Un enfoque holístico, en definitiva, centrado en el sujeto visto en su globalidad, que deja obsoletos los modelos formativos sustentados en concepciones reduccionistas del desarrollo humano”. (Blázquez y Sebastiani, 2009: 16).

Esto nos muestra y da paso al desarrollo de las competencias humanas del alumnado, donde la EC puede hacer mucho.

Se desarrolla el R.D. 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria. En este R.D. se observan cuatro bloques de contenidos. El tercero de ellos recobra su nombre original de EC dentro del currículo de Secundaria (en el caso de algunas Comunidades en las que se modificó en anteriores decretos). Quizá el cambio semántico sea indicativo de la controversia y dificultad para la definición curricular de este tipo de contenidos. Controvertido por varias razones, como muestran Cachadiña, Quintana, Pérez y Zurdo (2008): (1) Su juventud y falta de investigaciones si lo comparamos a otros contenidos con más tradición y peso en la educación física; (2) Las fuentes que la originan, influyen y de las que se abastece, muy variadas (psicológicas, teatrales, danza, psicomotricidad relacional, pedagógicas, etc.); (3) Las dimensiones propias de la expresión corporal (terapéutica, interpretativa, creativa o educativa); (4) La formación de los docentes (tan variada como las fuentes que la conforman).

Tanto la LOE (2/2006:17169), como el RD 1631/2006 recogen que:

“La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico”.

Queremos resaltar aquí el elemento *“humanístico y artístico”* donde la EC cobra un matiz de mayor importancia. Siendo un contenido clave para la consecución de ambos. Como muestran Learreta, Sierra y Ruano:

“La Expresión Corporal como contenido de la Educación Física, al hacer referencia a la aceptación del propio cuerpo y su utilización en todas sus posibilidades para expresar y comunicar emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, vivencias, etc., se orienta hacia la consecución de una salud más integral, abarcando tanto aspectos físicos y psíquicos de la misma, dotando a la persona de una mayor seguridad en sí misma y aportándole facultades para la socialización que le permitan desarrollarse íntegramente en el seno de la sociedad, lo que le garantiza una mayor y mejor calidad de vida”. (Learreta, Sierra y Ruano, 2005:14).

Para confirmar esta necesidad de presencia en el Currículo de EF en Secundaria, como objetivos descritos en dicho RD (1631/2006), queremos destacar aquellos que atañen más directamente a las consecuciones que puede aportar la EC en la EF, permitiéndonos resaltar y retocar algunos en concreto:

- a) *El respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*

- b) *Desarrollar (...) trabajo en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- c) *Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*
- d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar (...) los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas (...).*
- e) *Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*
- f) *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.*
- g) *Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.*
- h) *Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

En el R.D. 1631/2006, dentro del desarrollo propio de la EF, se hace explícito un listado de 10 capacidades a desarrollar. No nos sorprende que sólo una de ellas sea específica del bloque de contenidos de EC:

“Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa”. (R.D. 1631/2006: 771).

Esto nos muestra que continúa en gran desventaja con el resto de contenidos, curricularmente hablando. Apoyamos al siguiente autor cuando 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”. (García, 2007:261).

También apoyamos a Montávez (2011) cuando apuesta por la relevancia que puede tener la EC como parte de la EF, dando nuevos enfoques a una EF tradicional que ha tenido mucho peso a lo largo de la historia, cambiando su acento en el desarrollo holístico de nuestro alumnado.

Pero, para conseguir esta transformación de la realidad de las prácticas educativas en el campo de la EC, y viendo las posibles limitaciones que expone el marco legislativo que lo regula, necesitamos de *buenas prácticas* por parte de los docentes en este campo. Con este término no queremos centrarnos en la dicotomía tradicional de “bueno” y “malo” ni, mucho menos, hacer una crítica a las prácticas que se estén llevando a cabo actualmente por el profesorado. Nos basamos en este término de *buenas prácticas* utilizado por González y Lleixá (2010: 44). Estos dos

autores exponen que el profesorado de EF ha de proponer soluciones a sus problemas de forma nueva y creativa:

“Cualquier intervención tiene como requisito indispensable: conseguir la participación continua del alumnado, su satisfacción con la significatividad de la propuesta. Que sean actividades orientadas más al proceso, a las connotaciones afectivo-sociales, con conocimiento teórico-práctico, motivadas por las características de la sociedad actual, favoreciendo una conciencia crítica en el alumnado, con un planteamiento integrador. Para conseguir estas buenas prácticas es “condición primordial la realización de la investigación educativa: observar, reflexionar, planificar, aplicar... desde una perspectiva crítica, metódica y creativa”.

“...Con trabajar en equipo, compartir nuestros fracasos con otros compañeros y compañeras, colaborar,...compartir el proceso con varios profesionales, con el objetivo de mejorar sus prácticas docentes”. (González y Lleixá, 2010: 110).

Por ello, es necesario reflexionar sobre los contenidos marcados por curso en los mínimos decretados, analizando las posibles limitaciones para el desarrollo adecuado y progresivo de estos contenidos, que se muestran en la tabla 1 y que también recoge Pérez-Pueyo (2010:46) en una tabla similar. Para facilitar su análisis y comprensión, hemos querido añadir una columna donde se resumen los contenidos descritos en la legislación vigente y se le da una terminología concreta. Además, hemos subrayado dichos términos en diferentes colores, según al aspecto que corresponda:

- **Azul:** se corresponde a los términos que engloban el aspecto **comunicativo y expresivo** del alumnado.
- **Verde:** se corresponde a los términos que engloban la experimentación de propuestas con **base rítmica**, basada en la ejecución con ritmo.
- **Gris:** se corresponde con términos que aluden a lo **actitudinal**.
- **Fucsia:** corresponde con términos que derivan de alguna **técnica creativa corporal concreta** o de técnicas de origen terapéutico.

Tabla 1: “Distribución de contenidos por curso R.D. 1631/2006” (Elaboración propia).

Curso	Términos a destacar del R.D:	Contenidos específicos desarrollados en el R.D:
1º ESO	<p>Expresividad del cuerpo: gesto, postura, movimiento.</p> <p>Ritmo y trabajo con objetos.</p> <p>La desinhibición.</p> <p>Dinámica positiva de grupo.</p>	<p>-El cuerpo expresivo: postura, gesto y movimiento.</p> <p>Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas.</p> <p>-Experimentación de actividades expresivas orientadas a favorecer una dinámica positiva del grupo.</p> <p>-Combinación de distintos ritmos y manejo de diversos objetos en la realización de actividades expresivas.</p> <p>-Disposición favorable a la desinhibición en las actividades de expresión corporal</p>

<p>2º ESO</p>	<p>Lenguaje corporal. Gestos y posturas. Control corporal y comunicación. Respiración y relajación. Ritmo, espacio, tiempo e intensidad. La improvisación Respeto y aceptación de diferencias.</p>	<p>-El lenguaje corporal y la comunicación no verbal. -Los gestos y las posturas. Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás. -Control de la respiración y la relajación en las actividades expresivas. -Realización de movimientos corporales globales y segmentarios con una base rítmica, combinando las variables de espacio, tiempo e intensidad, destacando su valor expresivo. -Realización de improvisaciones colectivas e individuales como medio de comunicación espontánea. -Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás</p>
<p>3º ESO</p>	<p>Bailes y danzas. Ejecución. Predisposición a su realización.</p>	<p>-Bailes y danzas: aspectos culturales en relación a la expresión corporal. -Ejecución de bailes de práctica individual, por parejas o colectiva. -Predisposición a realizar los bailes y danzas con cualquier compañero y compañera.</p>
<p>4º ESO</p>	<p>Diseño de coreografías y composiciones. Ritmo, espacio, tiempo e intensidad. Participación y aportación en el trabajo realizado</p>	<p>-Adquisición de directrices para el diseño de composiciones coreográficas. -Creación de composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad. -Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas.</p>

Viendo la tabla anterior y la terminología subrayada en tonos de color, podríamos pensar que quizá el curso de 2º de ESO fuese el más completo de todos ellos, siendo claramente reduccionista en 3º de ESO y quizá demasiado centrado en las coreografías y el trabajo rítmico en 4º de Secundaria. El diseño de coreografías y composiciones hemos optado por subrayarlo en fucsia y no en verde porque creemos que resalta el proceso creativo del alumnado.

Como señala Pérez-Pueyo (2010:46), también podemos observar que la EC “*adquiere un carácter excesivamente abierto*” y poco definido “*en 1º y 2º, para adoptar una postura mucho más restrictiva en 3º y 4º*”, reduciendo sus actividades al ámbito del baile y las creaciones coreográficas. Por ello, la EC reduce sus aplicaciones principalmente a aspectos rítmicos y a la búsqueda de ejecuciones (Archilla y Pérez, 2012; Canales, 2006; Learreta, 2004; Salgado, 2003; Villard, 2012), volviendo a enfoques y modelos más tradicionales.

Esta es, probablemente, una de las causas para que el currículum no sea considerado herramienta de ayuda para el profesorado ni elemento clarificador para la realización de una programación de la EC, sino que es percibida como algo impuesto en el departamento de EF, como muestra el estudio realizado por Romero (2008) en 2004 en la Comunidad de Aragón. También como se constata en este mismo estudio (Véase el capítulo 5 de resultados).

Nos será imprescindible y necesario, para seguir adelante con este estudio, conocer la realidad de la legislación que afecta a la docencia de nuestros

colaboradores. Confiando en que cada Comunidad Autónoma concrete más en los contenidos a desarrollar en este bloque de contenidos.

4.2 Síntesis del marco legislativo, en torno a la expresión corporal, en el contexto de nuestra investigación

Consideramos oportuno hacer una síntesis y breve resumen de cómo es la legislación vigente en cada una de las Comunidades Autónomas a las que pertenecen nuestros profesores colaboradores. Esto ayudará a comprender aspectos de la realidad educativa que se analizarán posteriormente en otros apartados del estudio. En la segunda columna de la tabla 2 se detalla la normativa actual sobre el currículo existente en las Comunidades Autónomas en las que se contextualiza esta investigación. En la tercera columna figuran los cambios más destacables frente legislación estatal, organizándolos por curso. También hemos remarcado con colores para diferenciar aspectos, siguiendo los mismos criterios que en la tabla anterior (1).

Tabla 2: “Legislación vigente de los colaboradores en EC” (Elaboración propia).

Comunidad Autónomas:	Marco legal vigente:	Contenidos añadidos a los presentes en el R.D. 1631/2006
Castilla la Mancha	Decreto 69/2007, que establece y ordena el curriculum.	<p>1º ESO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El cuerpo expresivo: posturas abiertas, cerradas, onduladas, lineales, gestos emocionales, habituales, simbólicos, permanentes y pasajeros y movimiento: distancias y orientación. -...manejo de diversos objetos físicos, estímulos lumínicos, sonoros, fantasía, temores. <p>2º ESO, no destacamos nada por ser igual al R.D. 1631/2006 (tabla 1).</p> <p>3º ESO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bailes y danzas comunicativas: aspectos culturales en relación a la expresión corporal. <p>Realización de movimientos corporales globales y segmentarios con una base rítmica, combinando las variables de espacio, tiempo e intensidad, destacando su valor expresivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejecución de bailes o danzas populares o del mundo (...). <p>4º ESO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad en la práctica de aeróbic y/o batuka.

<p>Castilla y León</p>	<p>Decreto 57/2007, establece currículo de ESO.</p>	<p>1º ESO: - El tempo y el ritmo. - Experimentación de actividades en las que se combinan distintos ritmos. - Práctica de juegos y danzas como medio para interiorizar las bases del ritmo y del baile. 2º ESO: - El cuerpo y el ritmo. - Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás: los gestos y las posturas, y la voz. - Ejecución de pasos sencillos de bailes y danzas colectivas. - Creación y práctica de coreografías. 3º ESO: - Danzas folclóricas propias del entorno próximo: localidad, comarca, provincia y Comunidad. - Valoración de las danzas folclóricas como parte del patrimonio cultural y como elemento de relación con los demás. - Variables: espacio, tiempo e intensidad. 4º ESO: no destacamos nada por ser igual al R.D. 1631/2006 (tabla 1).</p>
<p>Madrid</p>	<p>Decreto 23/2007, establece el currículo de ESO</p>	<p>1º ESO: - El tiempo y el ritmo. - Práctica de juegos y danzas como medio para interiorizar las bases del ritmo (populares, tradicionales) - Valoración del ritmo como algo presente en todas las acciones que hacemos. 2º ESO: - Aspectos socioculturales y artísticos de las danzas tradicionales. - Ejecución de pasos sencillos de danzas colectivas. - práctica de Bailes tradicionales. Creación y práctica de coreografías que correspondan al interés del alumnado. 3º ESO: - Práctica dirigida a los diferentes espacios utilizados en EC - Práctica de las danzas del mundo, bailes salón, danzas modernas (...) - Actividades rítmicas destacando el valor expresivo. 4º ESO: - Práctica de métodos de mejora de la relajación.</p>
<p>Cantabria</p>	<p>Decreto 57/2007, que establece el currículo de la ESO</p>	<p>1º ESO: - Movimiento expresivo y comunicativo a través de formas danzadas, y sencillas escenificaciones mímicas y dramáticas. 2º ESO: - Acercamiento al folclore cántabro a través de la realización de alguna de sus danzas regionales, complementándolo con otras procedentes de otras culturas. 3º y 4º ESO no reflejamos nada por ser igual al R.D. 1631/2006 (tabla 1).</p>

Como se puede apreciar, son varias las modificaciones que le dan su propia identidad a los currículos de las diferentes Comunidades Autónomas. Pero la concreción de los contenidos por curso que se refleja en cada uno no parece estar definida con criterios muy claros de progresión. De hecho, se reflejan en varios de ellos la utilización de una terminología muy conceptual dentro del trabajo de la EC (tiempo, intensidad, espacio) en los primeros cursos. Es verdad que estos conceptos están implícitos en el trabajo y dominio de calidad expresiva en la EC, pero no creemos que sea de ayuda al profesorado denominar así los contenidos a desarrollar, puesto que, en caso de no tener clara esta terminología, la realización de actividades concretas para llevarlos a cabo, supone una dificultad añadida a su labor.

En otras ocasiones, se citan como contenidos diferentes actividades que conllevan la realización de este tipo de prácticas de una forma muy estereotipada, o si no se profundiza en una metodología más expresiva, como mera reproducción de unos pasos o coreografías (danzas del mundo, tradicionales, aerobic, batuka). Además, en varios casos están asociadas a actividades físicas muy ligadas al desarrollo de la condición física aunque estas prácticas se consideren actividades rítmicas (aerobic y batuka). Esto enmascara y dará lugar a una serie de prácticas que no se adentran en el trabajo de la EC como tal, sino que ponen su énfasis, de nuevo, en uno de los bloques predominantes en la EF tradicional: la condición física. Incluso otros autores han originado nuevas propuestas para realizar la EC en EF como una forma diferente y novedosa de introducción de estos contenidos, dando a las actividades expresivas de este bloque matices competitivos, como la propuesta de López y Canales, (2006).

Por otro lado, destacaríamos algunas ampliaciones en varios de estos decretos que, en nuestra opinión, nos parecen acertadas y pensamos que sí dan relevancia a aspectos y finalidades de lo que hemos denominado la ECE, que deberían estar presentes para una adecuada realización de estas actividades dentro de las clases de EF. Por ejemplo destacamos: (1) gestos emocionales, habituales, simbólicos, permanentes y pasajeros; (2) manejo de diversos objetos físicos, estímulos lumínicos, sonoros, fantasía; (3) creación y práctica de coreografías que correspondan al interés del alumnado; (4) actividades rítmicas destacando el valor expresivo. En ellos se denota una intención expresiva clara, acompañada del fomento de la creatividad y exploración por parte del alumno; fin que se debe tener muy presente y que consideramos imprescindible en este tipo de actividades. Entendemos que quizá estas concreciones, en alguna de sus redacciones, coarten o limiten al profesorado para darle mayor libertad al definir la finalidad de estas actividades, más coherentes con el contenido desarrollado. Así como opina Pérez-Pueyo, quien deja latente que:

“La ambigüedad que rodea los currículos autonómicos con los contenidos de Expresión Corporal, aunque esta ambigüedad es mejor que la ausencia de la misma (...) a veces son transcritos casi literalmente desde el R.D. 1631/2006”. (Pérez-Pueyo, 2010:47).

Además de apoyarnos también en la opinión de Villard, quien destaca el desarrollo del movimiento expresivo dentro de este tipo de actividades y, por otro lado, donde observa que los cambios en la nueva legislación no ayudan en nada a la EC:

“Siendo el cuerpo y el movimiento, ejes básicos de la acción educativa en el área de EF, la Expresión Corporal es una vía que permite al profesor de EF abordar de

forma sistemática y rigurosa aquella parte del currículo que generalmente no se atreve a abordar; el movimiento expresivo creativo. La actual LOE no hace más que frenar el avance que la Expresión Corporal está consiguiendo desde su propia evolución, convirtiéndose por tanto, en una de esas dificultades que entorpece su avance". (Villard, 2012: 8).

En el desarrollo de los diferentes decretos podemos observar que hay un apartado donde se cita o redacta, en algunos muy brevemente, lo que incorpora el bloque de contenidos de EC en la EF. Así, encontramos que en el caso del Decreto 52 (2007:26) de Castilla y León se recoge que:

"El bloque de Expresión corporal incorpora contenidos destinados a aprender a expresar y a comunicar mediante el cuerpo, emociones, sentimientos e ideas a través de diferentes técnicas. La orientación lúdica y emocional facilita su utilización como fuente de disfrute y enriquecimiento personal".

En el Decreto 57 (2007:7532) de la Comunidad de Cantabria se desarrolla como:

"En el bloque 3, Expresión corporal, se hallan incorporados los contenidos destinados a aprender a expresar y a comunicar mediante el cuerpo, emociones, sentimientos e ideas a través de diferentes técnicas, como son la danza, la mímica, la dramatización,... La orientación lúdica y emocional facilita su utilización como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y social, pero además, vincula al alumnado con la creación artística e igualmente favorece la seguridad en si mismo".

En el Decreto 27 (2007:71) de la Comunidad de Madrid es donde menos se describe cómo es este bloque de contenidos, dejando ideas difusas y abiertas en su descripción como:

"...en tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con los demás... la EF favorece la consideración de ambos elementos como instrumentos de comunicación, relación y expresión".

Por último, en el Decreto 69 (2007:55) de Castilla y la Mancha se concreta que:

"El bloque 3, "Expresión corporal" incluye las técnicas para la expresión mediante el cuerpo de las emociones, sentimientos e ideas".

Con todo lo anterior podemos apreciar que, salvo el decreto de Cantabria, que desarrolla un poco más su identidad propia y parece ponerle más énfasis a lo que opina del bloque de EC, los demás son bastante escuetos en su descripción. Esto denota de nuevo su minoritario protagonismo curricular (Montávez, 2011). Así, no nos sorprende que haya ocasiones para la aparición del "currículo nulo"⁴, generado por diferentes razones que le hacen al profesorado cuestionar la presencia de estos contenidos en su labor educativa diaria y que, a veces, ciertas dificultades no son fácilmente superables para un adecuado desarrollo dentro de la EF (Archilla y Pérez, 2003 y 2012; Learreta, 2004). Son diversas las razones por las que puede suceder esto:

- Porque no se consideran muy relevantes los contenidos de EC;

⁴ Kirk, (1990) denomina así a: Ideas, prácticas y valores que consciente o inconscientemente, quedan fuera del currículum oficial. Serían aquellos contenidos que el docente no quiere, no sabe o no puede incluir en su programación de aula.

- Porque al profesorado le genera inseguridad porque no siente afinidad por ellos;
- Porque no se considera preparado para impartirlos, desconoce cómo aplicarlos en sus clases;
- Porque se plantea que no hay tiempo durante el curso para desarrollar tantos bloques;
- Porque no tienen aplicación clara ni utilidad aparente;
- Por que la implicación del profesorado en este tipo de actividades es muy comprometida y les crea inseguridad;
- Por la aparición de miedos e inhibiciones personales frente a diversas actividades, a pesar de que figuren estos contenidos en el currículo explícito.

En otras ocasiones, se describen razones por las que sí se realizan este tipo de actividades dentro de la programación de aula, como las planteadas por Romero, (2008):

- Por interés personal y afinidad con el contenido en concreto.
- Por que se sienten preparados y es un contenido que dominan.
- Por que lo demandan los propios alumnos.
- Por que es obligación del departamento, impuesto por el currículo.

Pensamos que estos contenidos están poco definidos en algunos cursos y reducidos o simplificados en otros, si lo comparamos con el resto de contenidos de la EF. En todos estos decretos puede apreciarse una reducción o tendencia hacia actividades, sobre todo, basadas en el ritmo, las danzas colectivas, danzas tradicionales, el espacio, la intensidad, un tipo de relajación con métodos muy concretos, los diseños coreográficos (Pérez- Pueyo, 2010; Villard, 2012).

En la literatura aparecen diversas opiniones sobre las dudas y problemas que crea la realización de estos contenidos desarrollados en el currículo y su puesta en práctica en las aulas. Autores como Cachadiña, Rodríguez y Ruano (2006), Delgado (1994), Hernández (2000), Latorre (1998), Learreta, Sierra y Ruano (2005 y 2006), Montávez (2011, 2012), Romero (1995 y 2001), Salgado y otros (2002), Santiago (1985), Sierra (2000a y 2001), Velázquez y García (2000) y Villard (2012) han tratado estos temas. Muchos de ellos opinan que el tratamiento de estos contenidos en las clases de EF se realiza de forma muy eventual, sin ningún tipo de planteamiento educativo, sin profundizar en el desarrollo de la expresividad o de la capacidad de comunicación o en la creatividad del alumnado. Los contenidos que priman son los que generen motivación extrínseca en el alumnado, por su carácter lúdico y popular, o los contenidos que generen menos problemas personales en el profesorado a la hora de programar sus sesiones y ponerlas en práctica. Entienden que, en su desarrollo, se siguen aplicando metodologías inadecuadas, de tendencias directivas o de modelos más tradicionales de la EF, fruto de estos modelos predominantes de rendimiento que se han analizado en el apartado anterior 3.3.2. Algunos de los problemas

considerados para el desarrollo de estas actividades son la formación inicial recibida, las concepciones tradicionales de la EF, el propio profesorado y su escepticismo ante la EC y la ambigüedad del currículo (Gil y Coterón, 2010 y 2012; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez, 2011; Ortiz Camacho, 2002; Villard, 2012). Por otro lado, son muchas las publicaciones que intentan dar respuesta a la introducción más adecuada de estos contenidos en el currículo y su posterior desarrollo en las aulas: Cuevas Campos (2002), Delgado (1994), Latorre, (1998), Learreta, Ruano y Sierra, (2006), Mateu, (1990), Montávez, (1998), Montávez, (2011), Motos (1983 y 1990), Pérez-Pueyo (2010), Romero (2001), Salgado y otros (2002), Salgado, López, Canales y Eslava (2003), Santiago (1985), Sierra (1997), Velázquez y García (2000), Villada (1996 y 2001), Villard Aijón (2012). Esto se ha detallado con más profundidad en el apartado 3.3.4.

Hay diversos estudios que han profundizado en el tratamiento de los contenidos de EC en el currículo (Cuevas 2002; Delgado, 1994; Montávez, 2011; Pérez-Pueyo, 2005; Salgado y otros, 2002, 2003; Villard, 2012). Algunos realizan comparativas o profundizan en la situación en diversas Comunidades Autónomas. Parece ser que predominan diferentes actividades que se incluyen dentro de la EC: (a) realizar producciones artísticas basadas en un ritmo seleccionado; (b) propuestas de cooperación entre grupos, de desinhibición y reducción de bloqueos; (c) la relajación. En algunas Comunidades Autónomas se añaden las danzas folklóricas regionales; en Castilla León se añaden la respiración y la voz, etc. (ver tabla 2). Pero, en todos ellos, es claro su tratamiento reducido frente a otros contenidos de EF. En el análisis de algunos currículos se critica el carácter cerrado y definido de estas actividades y, en el de otros, se valora su carácter más abierto, dotando de autonomía al profesorado.

Una vez explicada la situación de este bloque de contenidos dentro del currículo de Secundaria, pasaremos a analizar uno de los principales implicados en el proceso educativo, el docente de EF y, en concreto, cómo ha sido su formación en el ámbito de la EC.

5 La formación del profesorado de Secundaria de Educación Física en expresión corporal

“Si nadie tiene nada que enseñarte, debes ser tú el que debes aprender del análisis y la reflexión sobre tu propia práctica de enseñanza y los valores que la sustentan”. (Hernández, 2004: 27).

Este apartado trata la formación del profesorado de EF en el contenido de la EC, tanto Inicial (FIP) como Permanente (FPP). Nos parece importante su desarrollo ya que en nuestra investigación recurrimos a diez colaboradores profesionales de esta materia. Por ello, es importante que consideremos y analicemos la formación que éstos han tenido en el campo de la EC, ya que, posiblemente, en su modelo educativo se vean reflejados mucho matices experimentados en su periodo formativo. Por otra parte, es conocido el habitual

déficit de formación adecuada en estos contenidos, algo que podremos ir viendo en este apartado. También somos conscientes de la importante repercusión que tienen las experiencias previas en EC en esta formación, pero estos aspectos se analizarán más tarde (apartado 6.2), centrándonos aquí en la formación recibida por nuestros colaboradores.

El apartado se organiza en tres puntos: la FIP, la FPP y las posibles carencias formativas que tiene el profesorado de EF en EC. Aunque éstas deberían estar claramente relacionadas, las trataremos por separado, ya que es así como se manifiestan actualmente en el desarrollo formativo profesional. En cada uno de ellos se reflexiona sobre cómo es y sus finalidades.

Diversos autores han aportado ideas sobre la formación en EF. Entre ellos podemos destacar a:

Tabla 3: “Sobre formación en EF” (Elaboración propia).

Autores:	Modelo formativo que defienden:
Balleux y Perez-Roux (2011)	Basando su modelo de formación en la identidad profesional concreta que tiene el alumnado.
Fernández Balboa (2000), Fraile (2004), Romero (2004) y Lozano (2007)	Que argumentan unos modelos formativos más reflexivos y comprensivos, fomentando una formación comunitaria y colaborativa.
González Gallego (2010)	Que defiende un modelo formativo universitario basado en las didácticas específicas de las disciplinas.
Hernández (2000)	Ayudando la importancia de las experiencias propias y su posterior reflexión, opinando que no se realicen sin conexión entre ellas;
Imberón (1994, 2007)	Quien aboga por un futuro profesor que facilite la libertad y autonomía de las personas y quien da unas claves para la futura formación permanente.
López, Monjas y Pérez (2003)	Quienes nos analizan los diferentes modelos que hay en la formación en EF.

Si nos centramos en autores que han ido aportando ideas a esta formación pero en el ámbito específico de la EC (véase apartado 7 del marco teórico) podemos citar a varios de ellos. Tanto en las Escuelas de Magisterio (formación para Educación Primaria) como en las Facultades Universitarias (formación para Educación Secundaria) parece haber una menor bibliografía si la comparamos con otros campos de la formación en EF, aspecto que también ocurre en la FPP en EC donde la documentación encontrada no es excesivamente abundante. Estos autores están implicados y orientados hacia el estudio de los modelos de formación más adecuados en este ámbito, destacando así a:

Tabla 4: “Sobre formación en EC” (Elaboración propia).

Autores de EC:	Tipo de formación que defienden en EC:
Balleux y Perez-Roux (2011)	Con una formación basada en la identidad profesional concreta que tiene el alumnado en este campo para su futura acción docente.
Coterón y Sánchez (2010)	Reflexionan sobre los cambios necesarios en la formación del alumnado universitario en el ámbito de la EC.
Gelpi, Romero y Tena (2008)	Con sus propuestas de reflexión sobre las clases de EC en la Universidad, reforzando así las vivencias y conocimientos tenidos en las clases.

Gil y Coterón (2012)	Con sus propuestas de reflexión sobre las clases de EC en la Universidad, reforzando así las vivencias y conocimientos tenidos en las clases.
Learreta (2004), Montávez (2011) y Ortiz (2002)	Presentan posibles cambios en el modelo a realizar en la formación en EC de los docentes de EF.
Montávez (2011)	Cuenta cómo se introdujeron los contenidos de EC en el ámbito universitario a lo largo de la historia, con diferentes denominaciones y muestras posibles cambios en su modelo de formación.
Navajas y Rigo (2008)	Realizan un trabajo de arte y expresión para complementar la formación de los futuros docentes basada en aspectos afectivos, corporales y sociales.
Sierra (2001)	En su tesis, nos da la visión de la percepción de la formación inicial en EC desde la perspectiva del alumnado.
Villada (2006)	Contrasta los planes realizados en diferentes universidades con la asignatura de EC.

Previo a los tres bloques que se desarrollan en este apartado, nos gustaría dejar unas ideas básicas sobre las que se debe construir, y que deben dominar, el nuevo tipo de formación actual de los profesores de Secundaria (en nuestro caso, de EC en EF). Basado en las reflexiones que recopila González-Gallego (2010) en su obra sobre la formación del profesorado de Secundaria, que aunque no sea específico de EF nos sirve de pilar que sustentará nuestras ideas. La formación del profesorado de Secundaria deberá tener una finalidad básica: “*la identidad con la profesión*” (Medina, 2010:141; Perez-Roux, 2007). Para ello tendrá que conocer la etapa donde realizará su labor educativa, su complejidad y requisitos que necesita, conocer los contenidos que debe trabajar y realizar en su enseñanza-aprendizaje y el estilo didáctico más adecuado para ello. Además de tener un espíritu retrospectivo y crítico sobre su saber y su formación, para fomentar en él la indagación, valoración y creación de nuevos conocimientos.

Entre los cambios legislativos actuales (LOE 2/2006, artículos 94 y 1000) de la nueva formación universitaria, es clara que la reforma de la formación no tendrá mucho éxito si primero no se produce un cambio en el comportamiento de los que enseñan a los futuros profesionales (Brown, 1990; Coterón y Sánchez, 2010; Ortiz, 2002). Los futuros profesores deben aprender de forma activa y construyendo su aprendizaje, todo ello a partir del mayor número de situaciones reales de práctica posibles; tratando a los futuros docentes como se espera que ellos traten a sus alumnos para obtener la mejor educación, basada en la autonomía y el autoaprendizaje. Esto hará que exista coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se practica después. La sociedad del conocimiento requiere innovaciones en las formas tradicionales de formación, producción y comunicación de la información.

Por otro lado, en un acercamiento a nuestra especialidad, encontramos también autores que realizan sus aportaciones sobre la FIP de EC:

“Los profesionales de la Educación física necesitarán una formación específica para poder abordar este núcleo de contenidos que, dada su reciente incorporación tanto en el curriculum escolar como en los planes de estudio de la formación del profesorado, se encuentra en un momento de importante definición y concreción”. (Ortiz, 2002:13).

Con estas reflexiones iniciales pasamos a analizar la FIP en la EC en el siguiente apartado.

5.1 La Formación Inicial del Profesorado (FIP) en expresión corporal

En nuestro contexto, la FIP de Secundaria en EC ha estado centralizada en los Institutos de Educación Física (INEF). Pero es a partir del R.D. 1670/1993, del 24 Septiembre, por la que se establece el título Universitario Oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, impartido en las diversas Facultades que fueron creándose en España, (actualmente FCAFD, Facultad de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). En los antiguos planes de estudio de los INEF la EC constituía una asignatura que ha tenido una carga lectiva escasa, normalmente un solo cuatrimestre y en el primer ciclo, tal como muestran Archilla y Pérez (2012), Coterón y Sánchez (2012), Canales (2006) o Sanchís y Antolín (2003). Después, en el año 1997, aparece una formación complementaria y voluntaria en EC en algunas universidades, a través de seminarios anuales que complementan esa formación o a través de grupos específicos, como recoge Cachadiña (2004) en su tesis doctoral sobre el proceso creativo en el INEF de Madrid (ver apartado 7 del Marco Teórico).

Esta escasa presencia de la EC a lo largo de la FIP nos hace considerar la falta de formación que tenía el futuro profesorado en este ámbito al finalizar su proceso de formación, aspecto que también parecía ocurrirle al profesorado universitario que lo impartía, quien tampoco, en aquel momento, era especialista en ese campo (Calvo y otros, 2012; Coterón y Sánchez, 2012).

Como muestran los datos del Ministerio de Educación y Ciencia reflejado en el estudio de Gil y Coterón (2008), en ese año había 75 universidades (públicas y privadas), entre las cuales 28 impartían estudios relacionados con la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Esta licenciatura se imparte en doce Comunidades Autónomas. Sabemos que en muchas de ellas el contenido de EC no se denomina igual en sus planes de estudio. A continuación daremos un repaso de esa situación actual, esto nos ayudará a ver cómo han evolucionado estos contenidos en la FIP de EF. Como aspecto destacable vemos que aparece una troncal en el primer ciclo donde aparece dentro de “Fundamentos y manifestaciones básicas de la motricidad humana”. En ella se hace alusión a la “*Didáctica de la EC*” (Gil y Coterón, 2008:409). También en diversas universidades aparecen estos contenidos con denominación diferente, como hemos citado: EC y danza, Teoría y práctica de la EC, Movimiento y Expresión, Actividades Corporales de Expresión, etc. Confirmamos, según el estudio de estos autores, que la tendencia ha sido que se ha ido desplazando éste área desde primer curso hacia segundo o tercero.

También se puede observar que la carga crediticia varía según la universidad, desde 4,5 créditos en la que menos, hasta 9 créditos en la que más. Así lo muestran Llopis y García (2012), donde describen la evolución de esta asignatura en la Universidad de Sevilla. La media aproximada sería de 6 créditos por lo que algo se ha ido aumentando en cuanto a su carga en créditos, llegando a constituir una asignatura anual y no cuatrimestral como era en los antiguos planes de estudio de las universidades. Sin embargo, es notable la heterogeneidad de los contenidos que en cada universidad se plantean. Por ello, aunque los intentos del profesorado

universitario en nuevos modelos formativos en EC son latentes (Coterón y Gil, 2008; Gelpi, Romero y Tena, 2008; Learreta, Ruano y Sierra, 2005; Montávez, 2011; Navajas y Rigo, 2008; Ortiz, 2002; etc.), aún queda tarea por hacer para conseguir homogeneizar esta FIP en EC.

Aunque no sea la etapa educativa que estudiamos en esta investigación, en la formación del profesorado de Primaria, en los planes de estudio de las diferentes facultades y escuelas de Magisterio, el área de conocimiento de la EC ha tenido “*una historia corta pero nutrida de esfuerzos por ganar visibilidad*” (Coterón y Sánchez, 2012:2), como nos muestran Montávez (2011) y Villada (2006). Aunque en otras se muestra que aún sigue siendo nula o escasa su presencia en los planes de estudio, como afirman Reyno (2006) en la FIP en Chile y Torre, Palomares y Castellano (2007) en los planes de FIP en Cuba. Aún siguen siendo complejas y muy heterogéneas las prácticas realizadas en las facultades con respecto a la asignatura de EC. Actualmente se están haciendo verdaderos esfuerzos por crear una definición y concreción mayor y adecuada en sus planes de formación. Estas modificaciones en la FIP en EC se observan en autores como Coterón y Sánchez (2012), Gil y Coterón (2010, 2012), Learreta, Sierra y Ruano (2005), Ortiz (2002) o Romero (2008).

“La realidad actual de la EC en los diferentes niveles educativos y formativos, cambiante y azarosa, nos obliga a los profesores universitarios a exigirnos más para dar orientaciones más claras; a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello favorecer el mecanismo de aplicación a la enseñanza obligatoria”. (Coterón y Sánchez, 2012: 3).

Por otro lado, una vez realizada esta breve exposición de la situación de la FIP en EC, a continuación mostramos diversas citas y opiniones que dejan clara la importancia de una adecuada y reflexionada FIP, como:

“Se insiste en una necesaria metamorfosis del educador en ejercicio y, por tanto, en una formación inicial donde el aprendizaje vicario recibido y mimetizado se cambie por un nuevo sistema creador de actitudes y aptitudes. Entre ellas, las didácticas específicas, se revelan como fundamentales. Conocer, y muy bien, una materia es imprescindible. Pero saber qué hacer con ella para educar a niños de 12 años, lo es mucho más”. (González, 2010:78).

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

También en el caso de la FIP en las Universidades, dependiendo de la concepción curricular y planteamiento educativo que se transmita, así se dará forma al modelo utilizado en la práctica docente de los formadores del futuro profesorado. En la FIP existen también diversas equivalencias con estos modelos. Muchos autores describen y estudian diversos aspectos de esta FIP, sus modelos y algunas de sus carencias (Elliot, 2000; Fraile, 1995 y 2004; Gimeno y Pérez, 1985; Hernández, 2000, 2004, 2010; Imbernón, 1994, 2007; López, 1999; López, Monjas y Pérez, 2003; Navarro, 2005; Onofre y otros, 2002; Pérez-Roux, 2007,2009; Sanchís y Antolín, 2003; Stenhouse, 1987; Villada, 2006). Así, aunque aquí no tratamos de profundizar en este aspecto, al menos sí que expondremos que entre sus ideas podemos distinguir tres modelos de FIP:

- a) Un modelo que tiende más a un tipo de discurso tradicional o técnico, que establecería similitudes con el modelo de *currículo por objetivos*, en el que la finalidad es la transmisión de conocimientos por parte del profesor,

con total dependencia del alumno y donde se valora la eficacia y el rendimiento conseguido.

- b) Un modelo de formación basado en un enfoque más reflexivo y constructivo o práctico, más cercano a la concepción de **currículo como proyecto y proceso**, en el que hay una construcción del aprendizaje compartida entre el profesorado y alumnado, propiciando actitudes de investigación sobre los problemas de la práctica, pudiendo desarrollar cierto grado de autonomía y emancipación en el alumnado.
- c) Un modelo formativo que se correspondería con un modelo crítico, basado en la investigación llevada a cabo a través de la experiencia en la práctica docente, fomentando hábitos de **autoaprendizaje e introspección**, donde se fomenta el trabajo colaborativo con otros y el futuro docente es considerado como ser activo y crítico con su realidad educativa, indagando en ella para llegar a una mayor comprensión sobre lo que afecta a sus prácticas.

Habría que plantearse y reflexionar sobre cuál de ellos es más acorde y adecuado a las características de nuestra área y, en concreto, más acorde con la naturaleza de la EC. Analizar cuál se adapta mejor a las necesidades del alumnado, de la sociedad actual, con los que el alumnado en formación desarrollará su futura labor docente. Hay que tener en cuenta que:

“La respuesta a la pregunta ¿qué tipo de formación del profesorado? depende fundamentalmente de qué tipo de escuela se pretende. Otra vez, la formación de profesorado y la investigación curricular habría de regresar a su terreno para apoyar activamente el propio plan escolar”. (Hopmann, 1997:2)

Sobre estas palabras y sobre los modelos formativos expuestos anteriormente (a, b y c), transferidos a la EC, diversos autores están en línea de la FIP en EC desde el modelo reflexivo constructivo y más cercano al crítico, es decir, el modelo c) (Gelpi, Murillo, Romero y Tena, 2008; Montávez, 2011; Navajas y Rigo, 2008; Ortiz, 2002; Reyno, 2006; Romero, 2004; Sierra y Cachadiña, 2008). En los modelos que defienden estos autores, la EC se trabaja desde una perspectiva creativa y de reflexión del alumnado, así como de construcción de su propio lenguaje corporal y de sus aprendizajes de una manera vivencial. Para una mayor coherencia de la FIP en EC se debe analizar la realidad del propio contexto que tienen los centros educativos donde luego se realizará la labor docente, planteando, por lo tanto, esta FIP en EC sobre las necesidades de esa realidad, sobre los contenidos a desarrollar que en la legislación y en ese marco se demandan, con el fin de lograr un profesorado bien preparado para su labor. Analizando cuáles son las necesidades comunicativas y expresivas del alumnado de Secundaria se facilitará que los contenidos desarrollados en la FIP sean más acordes con ellas.

Así, esta formación favorecerá al futuro docente la suficiente creatividad para llevar a cabo el propio proceso enseñanza-aprendizaje que pueda plantear en sus clases, siendo capaz de traducir los contenidos de enseñanza, buscando estrategias de intervención adecuadas y cercanas, para que el alumnado sepa construir aprendizajes significativos, como también afirma Esteve (2009).

La FIP en EC como tal es una de las bases sobre la que se fundamenta la labor futura del docente de EF y, por consiguiente, la calidad de la educación que luego va recibir el alumnado de Secundaria (Montávez, 2011). Esta formación debe conseguir que ese profesorado, supuestamente preparado al acabar su carrera universitaria, tenga conocimientos no sólo científicos o teóricos de la EC (Coterón y Sánchez, 2010; Montávez, 2011; Navajas y Rigo, 2008; Pérez-Roux, 2009), sino que tenga también:

- 1) Conocimientos de los contenidos concretos que el currículo fija para desarrollar luego en su práctica docente futura, (la identidad con la profesión citada anteriormente).
- 2) Destrezas psicopedagógicas y didácticas específicas de EC para esa Etapa.
- 3) Gran cantidad de prácticas donde poder experimentar, contrastar y reflexionar, asentando y estableciendo relaciones entre los conocimientos teóricos y prácticos de la EC que luego llevará a sus clases.
- 4) Ser capaz de seleccionar materiales, crear propuestas para llevar a cabo contenidos de EC y conocer metodologías a utilizar en diversos casos con alumnado, haciendo de esta formación una manera de autoconocimiento y autoaprendizaje.
- 5) Ser guía y motivador de los aprendizajes que pretende generar en sus clases, habiéndolos experimentado y vivido previamente de forma reflexiva y crítica.
- 6) Desarrollar ciertas actitudes, habilidades sociales expresivas y valores personales que tendrán reflejo en su labor docente.
- 7) Que sea una formación donde se realce lo creativo y produzca soluciones propias a problemas que encuentre en su futura labor educativa.
- 8) Que genere inquietudes y nuevas expectativas por su proceso de formación permanente como soporte de su propia realidad educativa, mediante la investigación en su propia aula, teniendo los recursos necesarios para ello.

A continuación, relacionamos estos ocho aspectos a tener en cuenta en este modelo formativo en EC que hemos descrito anteriormente, donde se combinan los conocimientos teóricos, prácticos, actitudinales, emocionales y de habilidades comunicativas del futuro docente, con las aportaciones de Esteve (2009:20) sobre lo que deben centrarse las actividades de FIP:

- a) Enseñar al futuro profesor a analizar los múltiples factores que influyen en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente (apartados anteriores 1,2 y 4).
- b) Ayudarle a perfilar su propia identidad profesional (apartados anteriores 3 y 6).
- c) Entender que la clase es un sistema de interacción y comunicación. Donde el profesor no es un conferenciante o demostrador de habilidades (apartados anteriores 5 y 6).

- d) Organizar la clase para que el alumnado pueda trabajar de forma aceptable. Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimiento y experiencia de su alumnado (apartados anteriores 7 y 8).

Si nos centramos en la necesidad de la FIP en aspectos de expresión y creatividad, en contenidos tan concretos como la danza y la dramatización, desarrollados por Navarro (2006/2007) y Motos y Laferriere, (2008) respectivamente, podemos ver que debería atenderse al desarrollo de:

- Las habilidades pedagógicas, (planificación, control y estructuración de las sesiones, observación, implicación y atención al proceso personal y grupal, revisión y evaluación).
- Las habilidades conceptuales, sobre el conocimiento de las características artísticas y particulares de esas técnicas (en su caso el “drama” y la “danza”) en la educación. Por lo que esta formación será tanto vivenciada, experimentada y explorada en los diferentes ámbitos y dimensiones de la EC, como en creer lo que se hace y reflexionar sobre ello, sus fines y logros dentro de la EF.

Además, añadimos a estos dos puntos anteriores otro apartado para la FIP, fundamentado en una investigación de Gelpi, Murillo, Romero y Tena (2008), donde dan protagonismo en la FIP a nuevas dinámicas de reflexión sobre todo lo que acontece y vivencian en las clases, con diversos instrumentos como el “*diario de clase o brújula*” (Beutel, 2000). De aquellas autoras queremos destacar que, dentro de las categorías sobre las que reflexionan con sus alumnos, se encuentra una referente a los miedos y dificultades físicas, mentales y emocionales encontradas, donde reflexionan sobre todo lo referente al propio estado emocional, corporal, pensamientos limitantes del alumnado, profesorado en formación. Aspectos que creemos muy relevantes para que sean concientes y los interioricen, los trabajen y superen. Esto hará que les permitan desarrollar estos contenidos en sus futuras clases con más soltura y confianza. (Véase el apartado nº 6.3 del marco teórico).

Similar a estas ideas encontramos las aportaciones de Navajas y Rigo (2008:199), quienes plantean con profesorado en formación unos cursos de verano donde centran sus finalidades en tres dimensiones: “*afectiva, corporal y social*” al plantear que “*en estos campos el futuro docente deberá trabajar, para establecer relaciones equilibradas con su alumnado*”. Estas autoras destacan estas tres dimensiones en esta formación por diversas razones que trataremos de resumir a continuación:

- 1- **Dimensión afectiva:** ya que debemos afianzar con la formación un futuro docente seguro, equilibrado, con control corporal sobre sus emociones en cualquier situación que le pueda influenciar.
- 2- **Dimensión corporal:** hay que concienciar al futuro docente en que nuestro cuerpo es imagen frente al alumnado, nuestros gestos y movimientos en estas actividades, la intencionalidad de los mismos es fundamental, y en la formación hay que desarrollarlos.

- 3- **Dimensión social:** debemos conseguir, en esta formación, estrategias para ser buenos comunicadores, colaboradores, generadores de climas adecuados.

Según estas dimensiones a desarrollar en la FIP en EC parece evidente que hay ciertos aspectos aún por mejorar en lo que en FIP se realiza, donde no sólo hay que saber de didáctica y técnicas concretas, sino también reflexionar sobre esas mismas vivencias que se planteen en la formación, buscar un encuentro consigo mismo, con su capacidad de expresión, para así poder asimilar después esa otra parte más teórica (si puede denominarse así):

“Nuestros futuros formadores tienen que aprender una serie de “contenidos” que más pertenecen al currículo oculto que al explícito. (...) El valor de la educación está en hacer consciente todo aquello que aparentemente no se enseña pero que forma parte de las cualidades del ser humano en su sentido más amplio”. (Navajas y Rigo, 2008:200).

Diversos autores estudian y sugieren nuevos planteamientos para que la formación en EC tenga una evolución acertada y dé como resultado una mejor labor docente en Educación Secundaria y en Primaria. Para ello, en los últimos años se ha hecho un esfuerzo colectivo importante (Coterón y Sánchez, 2012). Se han ampliado las investigaciones en este ámbito, empiezan a aumentar el número de publicaciones al respecto y es uno de los temas de importancia en diferentes congresos y escuelas de verano de EC. Algunos ejemplos de ello son:

Tabla 5: “Nuevos planteamientos en formación en EC” (Elaboración propia).

Autores:	Planteamientos en formación en EC:
Bobo, Méndez y Cones (2003)	Estudian las opiniones del alumnado antes y después de realizar la asignatura de EC en su formación.
Cuellar, Indarte y Navarro (2008)	Realizan un estudio sobre la FIP en EC en la Universidad Laguna.
Gil y Coterón (2012)	Llevan a cabo un estudio con su modelo de formación analizando qué opina el alumnado sobre la relevancia de la EC en su formación.
Navajas (2003)	Plantea una forma de trabajo para unificar acuerdos acerca del desarrollo de la EC en la formación.
Madrid y Schiebelbien (2011)	Realizan un estudio en tres centros de Brasil, donde se realizan danzas, pero se confirma una gran carencia en la FIP en este campo.
Learreta, Sierra y Ruano (2005, 2006)	Clasifican los contenidos de EC y definen tres dimensiones para desarrollar en la formación: la expresiva, la comunicativa, la creativa.
López (2002)	Sobre un planteamiento en la formación basado en la creatividad y analizando si varían sus capacidades en la duración de la asignatura de EC.
Llopis y García (2012)	muestran un estudio sobre la danza y la ausencia de este tipo de experiencias del alumnado universitario
Oliver (2002)	Presentan un estudio donde intenta analizar si varía el autoconcepto en su alumnado en FIP en la asignatura de EC.
Ortiz, (2002)	Muestra reflexiones y un nuevo planteamiento de la EC en la formación de maestros.
Perez-Roux (2007)	Nos habla de las carencias de la FIP y de lo que debe ser fundamental en ella.

Reyno (2006, 2011)	Da la opinión del poco tratamiento de la EC dentro de los planes formativos de Chile, además de detectar que en ciertas universidades se imparten estos contenidos diferenciados por sexo. Por lo que se plantea también un cambio en el modelo formativo del momento
Ruano (2004)	Muestra un nuevo planteamiento para desarrollar los contenidos de danza con su alumnado universitario basado en sus propias experiencias y repertorio de movimientos, olvidando así la reproducción.
Torre, Ramos y Castellano (2007)	Presentan un estudio sobre el plan de FIP en la Facultad de Cultura física en Cuba. En este estudio también destacan la poca presencia de la EC en sus planes de formación, teniendo que buscar otras opciones formativas continuas y proponen la importancia de un cambio, de la introducción de esta asignatura con identidad propia y de forma obligatoria en la FIP.

En los contenidos de EC que se desarrollan en la FIP, es conocido que hasta ahora ha existido una carencia e inadecuada formación en este campo. Diferentes autores así lo han confirmado: Archilla y Pérez (2012), Calvo y otros (2012), Coterón y Sánchez (2012), Cuellar, Indarte y Navarro (2008), Learreta y otros (2006), Montávez (2011, 2012), Navajas (2003), Ortiz (2002), Romero (1992 y 2001), Viciano (2000), Villada (2006), Villard (2012). Estos autores consideran que entre las diferentes causas de este hecho se encuentran las siguientes:

- a) La complejidad y amplitud del contenido e indefinición de sus prácticas en la etapa de Secundaria.
- b) La inadecuada selección del profesorado universitario que acaba impartiendo esta materia en estos centros universitarios. Con esto no se pretende desprestigiar a muchos profesores universitarios que realizan correctamente su tarea, sino criticar los procesos de selección de las universidades los cuáles, a veces, les llevan a dar dicha asignatura sin tener la experiencia y preparación adecuadas.
- c) El desacuerdo y diversidad de opiniones del colectivo docente universitario sobre la definición y contenidos que engloba la EC a la hora de desarrollarlo en los programas de formación.
- d) Impartición y desarrollo de estos contenidos sin progresión clara, ni hilo conductor.
- e) La escasa carga horaria que representa esta asignatura en los años de FIP, especialmente en los antiguos planes de estudio, ya que esta circunstancia va cambiando.
- f) Las escasas o nulas experiencias previas que tiene el profesorado en formación sobre estos contenidos.
- g) La falta de equilibrio entre las intervenciones y propuestas de experimentación didácticas y la identificación con la futura realidad docente, así como las necesarias reflexiones para facilitarlos. Dedicando el mayor tiempo de la carga lectiva a la experimentación, vivenciación y conocimiento algunas de estas actividades, olvidando la parte de aplicación didáctica en el aula de éstas.
- h) El modelo de formación empleado y la concepción tradicional de EF que sustenta no son los adecuados para el aprendizaje y desarrollo de estos contenidos por su naturaleza creativa y expresiva.

- i) La formación recibida hace algunos años en EC, que con tantos avances que ha habido en esta materia y los cambios sociales, hace necesaria su revisión y replanteamiento, así como un reciclaje de aquellos que se formaron en aquel momento.
- j) La ausencia de autorreflexión por parte del propio profesorado en formación sobre el trabajo realizado y aprendido, lo que denota la falta de un objetivo concreto para este tipo de actividades.

Incluso en algunas ocasiones, se constata según algunos autores que ni se recibía formación específica en EC para el profesorado de EF:

“La mayoría del profesorado no tuvo ningún tipo de formación relacionada con la EC en la universidad, carencia que le ocasionó dificultades para responder a la función educadora en el ámbito expresivo” (Montávez y González, 2012:14).

Si estas circunstancias ocurrían, es lógico que cuando estos docentes se iniciaban en el mundo laboral, la mayor parte de ellos evitaran el desarrollo de los contenidos de EC o no los desarrollaran con total confianza, ni con la creencia de que pudieran ser verdaderamente educativos para su alumnado. Este hecho hace que queden reducidos a su mínima expresión, generando una predominancia de los demás contenidos de la EF sobre éstos, así como muestran diferentes estudios de Archilla y Pérez (2003, 2012), Learreta, Sierra y Ruano (2005), Montávez (2011, 2012), Torre, Palomares y Castellano (2007).

“Al tener poca formación el profesorado trata de buscar actividades sencillas, para tratar de paliar sus deficiencias en este campo. Con más seguridad y preparación está claro que el profesorado tendría más seguridad para afrontarla, para tener mayor capacidad de reacción y planificación” (Torre, Palomares y Castellano, 2007:5)

Varios profesores universitarios (Navarro y Rigo, 2008; Padilla, Llopis y Montávez, 2008; Sánchez y Coterón, 2008) se están replanteando los modelos de formación, revalorizando la finalidad de los conocimientos en el ámbito de la EC, sus didácticas específicas y su formación en las dimensiones afectivas y sociales. Con ello, se están sentando unas bases concretas para esta FIP. Así, basándonos en algunas ideas de estos autores, planteamos cuatro líneas de actuación en la formación:

1. Asentar unas bases de trabajo corporal que hagan mejorar la **expresividad individual y la comunicación grupal** del alumnado en formación.
2. Vivenciación y búsqueda de la ampliación del abecedario corporal, favoreciendo experiencias enriquecedoras personalmente. Ampliación de **la calidad del movimiento** en relación a uno mismo y a los demás.
3. Fomento de **los recursos creativos**, conocimiento de herramientas y estrategias.
4. Conocimiento de las **bases teóricas, didácticas y metodológicas**, así como de evaluación, para el desarrollo de las actividades corporales de expresión (Romero, 2008).

Estas cuatro ideas son necesarias para una formación de futuros profesionales que valoren el desarrollo integral y holístico de la personalidad de su alumnado de Secundaria mediante la EC. Sólo así los docentes que reciben esta formación serán capaces de transmitir estas propuestas con convicción en su trabajo futuro, de construir los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre la EC conjuntamente con sus alumnos y alumnas adolescentes. Habrá que basar esta formación en conocer esa didáctica de la EC, en que sea el propio proceso creativo e investigador del profesorado en formación el que guíe sus aprendizajes en este proceso, con metodologías fundamentadas en la reflexión y en la colaboración (Gelpi, Romero y Tena, 2008), flexibilidad, seguridad y polivalencia de los futuros docentes en el ámbito de la EC.

Por otro lado, nos parece importante desarrollar las habilidades sociales y comunicativas propias de esos futuros profesionales, ya que esto les permitirá en un futuro realizar esas actividades expresivo-creativas con mayor facilidad, confiando en sus propias posibilidades. De este modo, le hará sentir menor inhibición frente a su alumnado, gracias a sus experiencias previas y a la reflexión durante la formación. Si no fuera así, no encontrarán sentido a realizar EC en su futura práctica docente, como nos muestra el estudio de Llopis y García (2012), donde el alumnado en FIP no tiene apenas experiencias y éstas se disminuyen a lo largo de sus años de formación. Creemos, por ello, en una formación que refuerce la construcción de su lenguaje propio que le reforzará la posibilidad de abordar diferentes propuestas de la EC en sus futuras clases, no sólo con tendencia reproductiva (Ruano, 2008), sino más bien exploratoria y creativa. Este profesorado, intentará reproducir esa búsqueda de su lenguaje corporal propio en sus propuestas con el alumnado de Secundaria, como aseguran Sánchez y Coterón (2012:43), llevando a cabo un modelo de intervención didáctica basado en “*las tres E: exploración, elaboración y exposición*”. También Learreta, Sierra y Ruano, (2006) defienden que el trabajo en EC deberá realizarse en tres dimensiones: la expresiva, la comunicativa y la creativa.

“Esta forma de enseñar el ritmo conduce al alumnado a una metodología de trabajo donde no existe una reproducción de modelos sino que se busca que explore con su propio movimiento, con su propio ritmo, creando sus propias secuencias e investigando”. (Ruano, 2008: 360).

Una vez descrita las características de la FIP en EC pasaremos a describir la FPP, donde ambas forman un proceso continuo inacabado para el docente, que día a día se va reconstruyendo.

5.2 La Formación Permanente (FPP) en expresión corporal

Debería existir gran relación entre la FIP y la FPP, aunque en la realidad, a veces no sea así. Se la denomina o conoce con otros muchos términos, entre ellos: formación continua, perfeccionamiento del profesorado, renovación y reciclaje, etc. Con FPP queremos referirnos a la formación llevada a cabo a lo largo de la actividad profesional. Queremos considerarlo como otro de los pilares que influye en la calidad de educación que ofrece el profesorado (Montávez, 2008), quién, supuestamente, va adaptándose a los cambios sociales existentes y, por lo tanto, a las modificaciones curriculares que se producen con el paso de los años. Así, esta FPP, entendida como actualización científica, didáctica y de investigación sobre su práctica, debe ser concebida como una de las primeras obligaciones de los

docentes en activo. Como dicen Del Valle y García (2007), el primer paso para esta formación debe darlo el propio profesor de EF, ya que tiene que salir del propio profesorado el deseo y la inquietud de formarse, de avanzar, de innovar en su especialidad, en todos sus contenidos, entre los que la EC parece mostrar importantes carencias. Sicilia y Delgado afirman que:

“En la triada innovación-investigación-estilos de enseñanza, tiene relaciones recíprocas, del perfeccionamiento de los docentes”. (Sicilia y Delgado, 2002: 209).

También Casas, (En González, 2010), hablando sobre la formación del profesorado de Secundaria, considera que:

“El docente debe ser consciente de los puntos fuertes y los puntos débiles de su práctica profesional en el aula y en su centro. Debe ser el mismo docente quien debe realizar su propio itinerario formativo personal y profesional”. (Casas, 2010: 323).

Puesto que tener gran experiencia docente no es sinónimo de tener buena capacidad docente.

En el ámbito de la EC hemos encontrado estudios que afirman que esta inquietud por complementar la poca FIP en EC no es muy notable en el profesorado, y esto ocurre tanto en Primaria como en Secundaria (Archilla y Pérez, 2012; Madrid y Schiebelbein, 2011; Montávez, 2011). Este hecho ocurre por diversas razones, según se muestra en estos estudios, entre ellas: (a) la poca afinidad del profesorado por este tipo de contenidos, (b) su falta de experiencias previas y de FIP que no genera ni les hace tener ganas de ampliar esa formación, (c) por una mayor formación en otros aspectos más afines a ellos sobre la práctica deportiva.

Como afirma Calvo y otros (2012), Montávez (2011), Sánchez y Coterón (2012), deberemos estar en continua investigación y ampliación de nuestra formación en el ámbito de la EC si queremos mejorar nuestra realidad educativa y estar adaptados a los cambios legislativos. Esta formación tendrá un claro fin de mejorar y superar aquellas dificultades que nos puedan ir surgiendo, o por el mero placer de sentirnos comprometidos con nosotros mismos y con nuestro alumnado, mejorando nuestra competencia profesional y personal.

Fue a partir de los años sesenta cuando surgió un cambio en la organización de la FPP:

“A partir de 1970 gracias a los cursos y talleres que se organizaban en torno a filosofías educativas más democráticas y afectivas (Montessori, Dewey...), a los movimientos de renovación pedagógica y a la influencia de algunas revistas pedagógicas”. (Montávez, 2011: 185).

Más tarde, entre 1980 y 1990 se ampliaron las instituciones encargadas de ello: las Universidades de Educación a Distancia, los Institutos de las Ciencias de la Educación, los centros de profesores y las Escuelas de Verano. Elaborando cada una de ellas sus programas específicos de formación:

“Los años 90 fueron una etapa muy fructífera para la FC [formación continua] (...) el desarrollo de modelos formativos alternativos con indagación en la

práctica mediante proyectos de investigación-acción, aparición de numerosas publicaciones, (...) la importancia de la reflexión en la formación y la consolidación de los CEP [centros de profesores]". (Montávez, 2011: 186).

Estas formas actuales de FPP, favorecen al profesorado una mayor reflexión en y sobre la práctica, intercambio de experiencias entre los docentes y debates sobre las competencias profesionales del docente de EF (Balleux y Perez-Roux, 2011; Coterón y Sánchez, 2012; Esteve, 2009; Fraile, 2002 y 2004; Gil y Coterón, 2012; Ruano, 2009). En los diferentes modelos formativos de EC en la EF se tiene gran participación, como confirman Coterón y Sánchez, (2012), aunque no con tanta divulgación como entre el resto de acciones y temáticas formativas del resto de contenidos. En concreto en EC, actualmente predominan los Congresos, Jornadas, las Escuelas de verano y otras formas de divulgación bibliográfica o en red (Coterón y Sánchez, 2012).

Así, según nuestra propia experiencia y con la indagación en la bibliografía (Calvo y otros, 2012; Coterón y Sánchez, 2012; Montávez, 2011), distinguiremos en esta FPP en EC diferentes modelos o formas para realizarla, que han ido favoreciendo un pequeño avance en el conocimiento de la EC entre los docentes:

- a) Cursos de formación (tradicionalmente expositivos). Con su desarrollo en un nº de horas, de experimentación, vivenciación y, en algunos, reflexión final sobre lo realizado en él.
- b) Asistencia a Jornadas, Escuelas de Verano o Congresos referentes a las actividades de EC, en diferentes planes provinciales de formación, donde se intercambian experiencias e investigaciones.
- c) Creación de seminarios o grupos extraescolares, con la elaboración de un proyecto previo sobre el que se fundamenta el trabajo corporal expresivo (CORPS de la FCAFD de Madrid, Jacarandá de la Universidad Europea de Madrid, Expreso-danza, Escuela de Magisterio de Zamora).
- d) Lectura y consulta de obras bibliográficas sobre diferentes temáticas dentro de la EC.
- e) Trabajo colaborativo en red, con intercambio de materiales, experiencias, reflexiones e ideas en diferentes webs o revistas digitales.
- f) La participación en grupos de trabajo colaborativos o grupos de investigación sobre los aspectos de la propia práctica docente (Imbernón, 2006).
- g) La reflexión y autoanálisis de su práctica docente, mediante la colaboración con otros compañeros de departamento, con diferentes instrumentos (diario del profesor, actualización y revisión de programaciones y unidades realizadas, etc.), aprender de los iguales (Montávez, 2011; Reyno, 2006; Villada, 2006).

En todos estos apartados se nos muestra un gran abanico de oportunidades para la mejora de la FPP y, por lo tanto, para mejorar la calidad de la educación que damos. Para nuestro propio bienestar ético como docentes y por la buena calidad

de la educación para nuestro alumnado, es necesario estar en constante renovación y reflexión sobre nuestras prácticas educativas, procurando no acomodarse en lo conocido e intentando realizar e introducir cosas nuevas (Imbernón, 2007). Según afirma Almunia:

“La vida profesional del docente es larga. Y no cabe duda que la experiencia acumulada de éxitos y fracasos también desempeña un papel importante. Pero hay otros muchos factores que inciden en las actitudes básicas de los profesores: la satisfacción profesional encontrada, los apoyos recibidos, el reconocimiento social o sentido de su acción educativa, entre otros muchos”. (Almunia: 2010:17).

Las formas que el propio profesorado busque y prefiera para la realización de una FPP adecuada, ayudará a la consecución de todo ello. A lo largo de toda su experiencia profesional pasará por diferentes momentos: personales, profesionales, de conocimientos, capacidades, actitudes (Chavarría, 2012), que le harán tener una serie de capacidades, de acuerdo con la cantidad de experiencia que tienen (Huberman, 1992). Según afirma Montávez (2011), deberá irse adaptando e irá buscando propuestas formativas a su medida.

Este proceso formativo precisa una revisión y reflexión sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que se han adquirido para poder renovarlas, reconstruirlas y actualizarlas desde una perspectiva crítica, con gran compromiso y responsabilidad con nuestra tarea docente y con nuestro alumnado. Para ello, deberá también reflexionar sobre los modelos de esta FPP, seleccionando el que sea más efectivo para conseguir estos propósitos, aquel que favorezca la creación de un contexto educativo creativo y, para ello, *“cuanto mayor el conocimiento vivencial, conceptual y cultural, más libertad y más posibilidades de crear”* ese ambiente educativo tendrá el docente (Montávez, 2011:193). También Perez-Roux (2008, 2010), es otra de las autoras que hablan de estos aspectos de la formación, es este caso desde sus experiencias y estudios en Dantes (Francia).

La FPP en EC debe pretender: (1) la actualización del profesorado en este ámbito, (2) promover posibles proyectos que les puedan surgir a los docentes en sus contextos educativos, (3) desarrollar las carencias que estos docentes encuentren en este campo de la EC, (4) favorecer el trabajo colaborativo y reflexivo entre ellos, promoviendo la innovación o ampliación de sus conocimientos siendo parte de un grupo.

Según Imbernón (2007) y Pascual (2008), en la FPP en EF podemos encontrar diferentes tipos o modelos formativos, según sus fines, que podemos resumir en:

- a) FPP que le hace conservar las competencias adquiridas, para no quedarse desfasado. Quizá predominada por la homogeneidad de sus contenidos. (Oña, 2002).
- b) FPP que tiende hacia una formación de propuestas nuevas e innovadoras. Se realiza entre iguales, con intercambio de experiencias, con mayor experimentación colaborativa.
- c) FPP de perfeccionamiento, con una clara mejora en el desarrollo profesional, que favorece el aumento de conocimientos y competencias propias, más adaptado al contexto, de reflexión teórico-práctica sobre la práctica.

- d) FPP que valora y atiende a las necesidades formativas e implica más activamente al docente en la búsqueda de soluciones a sus problemas mediante un grupo o colaborando con otros, con potenciación de intercambio de experiencias entre iguales.

En el caso de la EC podemos destacar los esfuerzos realizados desde la Escuela de Magisterio de Zamora en ir planteando diversas propuestas de FPP específicas en este campo. La organización de las Escuelas de verano de “expresión, creatividad y movimiento” (que ya van por la XIV edición) y la realización de dos congresos internacionales de EC (en 2003 y en 2008), que se abordaban desde una perspectiva teórico-práctica-reflexiva, con conferencias, talleres, comunicaciones, mesas de debate, etc.

Por otro lado, en esta investigación (en cuanto a las Comunidades Autónomas que están implicadas) hemos encontrado un escaso registro de cursos de formación para profesorado sobre temáticas relacionadas con la EC en el último año (véase el capítulo de resultados). Existe, a nuestro parecer, unas propuestas formativas mayormente enfocadas a las nuevas tecnologías, a la actualización técnica en otros aspectos de la EF, al tratamiento de conductas y actitudes sociales del alumnado y, actualmente, tendencias formativas hacia el bilingüismo. Encontramos entre aquellos cursos que se realizan cercanos a los contenidos de EC un caos de prácticas, sin orden o progresión lógica dentro del proceso formativo en el que están inmersos, aunque algunos sean motivadores, innovadores y participativos, siendo muy corrientes cursos de diferentes modalidades de bailes y sus aplicaciones coreográficas (González, 2004).

En nuestra opinión, basándonos en las experiencias durante nuestra FPP recibida, así como de cursos que hemos impartido sobre EC en FPP y las opiniones de varios autores (Navarro y Rigo, 2008; Montávez, 2012; Llopis y García, 2012), creemos que:

- a) Si el modelo de FPP en EC se basa en que el profesorado asistente sea un mero reproductor de las propuestas mostradas (sin ningún proceso de vivenciación personal, reflexión, autocrítica, reconstrucción de sus ideas y opiniones, experimentación o sin existir momentos de debate entre los asistentes sobre la práctica desarrollada), esta formación será incompleta o muy limitada. Su utilidad profesional se verá reducida a llevar las clases de EF esas mismas propuestas a modo de “receta”, o de un modo reproductivo, sin plantearse su adecuación al contexto.
- b) Si el tipo de FPP en EC, (sean cursos, congresos, talleres, escuelas de verano) se centran en el conocimiento y experimentación práctica de las diversas actividades, (danzas del mundo, la capoeira, dramatización, mach de improvisación, danza contact, etc) sin ninguna otra finalidad aparente, sólo como mera muestra, dominio o entretenimiento del profesorado asistente, también será una formación muy sesgada y de poca utilidad profesional. Pensamos que más bien será de utilidad personal-vivencial, creando menor inseguridad en el profesorado porque domina un nuevo repertorio de actividades en su parte práctica. Quizá le sirva para entender qué se le va a exigir al alumnado que luego tendrán en sus clases y qué experimentarán con esa actividad en concreto, pero será una formación incompleta para sus demandas y necesidades profesionales. Si esto sirve

para replantearse y modificar ciertos enfoques de las actividades al llevarlas a la práctica, entonces puede ser beneficioso, pero si se queda en la simple realización, ejecución y vivenciación de esas actividades tendrá menor repercusión en su labor profesional. La reflexión no es una finalidad real de estos procesos formativos, sólo son una consecuencia, en el mejor de los casos.

- c) Por lo que creemos que en cualquiera de las modalidades de la FPP en EC deben combinarse los conocimientos teóricos, didácticos, prácticos y vivenciales, actitudinales, afectivos y emocionales, de habilidades comunicativas del docente, ya comentados antes en la FIP (apartado 5.1). Realizamos esa formación para ser capaces de educar a través de la expresividad corporal de nuestro alumnado, por lo que lo primero a revisar, o sobre lo que reflexionar como docentes de EF que educamos a través de la EC, es si tenemos nosotros desarrollada nuestra expresividad corporal ¿Confiamos en nuestras capacidades para lograr desarrollar estos contenidos?

A continuación reflexionaremos sobre ciertos aspectos antes de responder a estas cuestiones y presentar nuestras ideas y creencias sobre la FPP en EC.

Sabemos que, como comenta Coterón (2007), esta escasa o incompleta formación en EC hace que su aplicación en el aula dependa en gran medida: (a) de la voluntad del profesorado; (b) de su afinidad por el contenido, como comenta Madrid y Schiebelbein (2011); o (c) de la inquietud que halla mostrado por ampliar su formación en este ámbito, que en la mayoría de los casos no ha sido muy elevada, como se ha constatado en los estudios de Archilla y Pérez (2003 y 2012) y Montávez (2011). Por lo que tendremos que replantearnos el modelo de FPP existente en EC.

Pascual (2008), de forma genérica para la FPP, nos propone un modelo fundamentado en tres líneas claras: (1) según sean las características sociales, la formación debe adaptarse a ellas; (2) debe adaptarse a los profesionales y sus necesidades educativas, según su contexto y sus demandas; (3) tiene que dar respuesta a las características personales en que se encuentre el docente, a sus carencias concretas.

Para lograr esta FPP coherente y adecuada con las demandas y necesidades del docente de EF, éste tiene que reflexionar previamente sobre el tipo de prácticas que realiza en la EC (o las que no realiza) y qué le ocurre con ellas y por qué. A partir de ahí comenzará su FPP. Así, según González Gallego (2010), podemos resumir en este orden que:

- a) El profesorado tiene que ser consciente de la necesidad de formación de la que precisa. Tiene que aceptarse como es, aprender de sus errores como fuente posible de aprendizajes, analizar sus carencias y potenciar sus puntos fuertes, que no tenga miedo a la equivocación para ir logrando reducirlas.
- b) El profesorado debe sentir la necesidad de realizar cambios en su práctica educativa, con pequeños cambios que se van haciendo con experimentación de nuevos modelos de actuación docente.

- c) El profesorado tiene que esforzarse por conseguir afianzar esos cambios. Además tiene que saber que no está sólo, que con innovación colaborativa será más fácil este cambio y mucho más enriquecedor.
- d) El profesorado tiene que experimentar la formación desde un punto de vista constructivista, con planteamientos teórico-prácticos, como con resolución de situaciones reales de su contexto, para que luego tenga uso en su labor educativa.

Después de estas dos aportaciones expuestas desde un enfoque generalista de la FPP, queremos hacer constar la utilidad que creemos que debe tener esta FPP: ¿utilidad personal-vivencial, utilidad afectiva-emocional o utilidad profesional? Varios autores, tanto del ámbito general de la FPP como del específico de la EC hacen alusión a ello: Pascual, (1999); Rogers, (1991); García, Bores y Martínez, (2007). Nuestra respuesta es que la formación debe tener presente ambas **utilidades** ya que en ambas encuentra el profesorado carencias y requiere mayores conocimientos.

Por lo que, volviendo a las cuestiones planteadas: ¿Como profesores de EF que educamos a través de la EC, tenemos desarrolladas nuestras habilidades para hacerlo? Esta podría ser la carencia que más nos limita en este campo, por lo que creemos que la FPP debe reforzar esta parte del docente. Así, recurriendo a las opiniones de Navajas y Rigo (2008) creemos que esta formación debe conseguir que el docente:

- a) Venza el miedo a enfrentarse a las situaciones que vive en sus clases con el lenguaje no verbal;
- b) Controle sus miedos y utilice la comunicación corporal hacia su alumnado;
- c) Potencie su lenguaje corporal y realice sus movimientos con confianza y seguridad.

Creemos que las propuestas de esta formación deben tener una parte inicial donde el docente se reencuentre consigo mismo y con los demás en este ámbito, el de su expresión corporal y que pase por el proceso de *las tres "E": exploración, elaboración y exposición* desarrollado por Sánchez y Coterón, (2012:43).

Ante la siguiente cuestión: ¿Confiamos en nuestras capacidades para lograr desarrollar estos contenidos? Respondemos que probablemente no, por lo citado en el párrafo anterior y en base a los estudios de Archilla y Pérez (2012) y Montávez (2011). Consideramos crucial que el profesorado en la FPP experimente, conozca y se conciencie de la implicación personal que tienen las actividades corporales expresivas, vivenciándolas en su cuerpo y su piel. Ya que, a posteriori, va a plantear propuestas similares en sus clases, delante de su alumnado, exponiéndose en cierta manera ante ellos. Esta primera fase de la FPP que planteamos le ayudará a reflexionar sobre sus propios sentimientos, sobre la actitud que debe asumir y mostrar en sus clases de EC con su alumnado. Como dice Santiago:

“No se pueden dar clases si no se ha pasado por las experiencias que se han de proponer al grupo al que se le aplica el programa. Guiar a alguien en el trabajo

corporal supone hacer eso mismo, muchas veces, consigo mismo". (Santiago, 1985:54).

Una vez superada, asumida, interiorizada esta primera fase, creemos que es necesario aplicar una segunda fase para sentirnos realmente capaces de llevar estos contenidos a nuestras clases. Consideramos que el profesorado debe tener suficientes recursos didácticos (metodologías específicas para la organización de la clase, la propia organización de las tareas, el papel del profesor en las clase de EC, la selección y planificación de los contenidos, su adecuada y coherente evaluación, los materiales que puede utilizar, etc.), para poder reflexionar, afrontar y dar solución a los problemas que surgen en su práctica docente diaria con la EC. Por lo tanto, en la FPP planteada se debería encontrar momento para reflexiones, propuestas y ejemplos de todos estos aspectos, bien con reflexiones grupales sobre propuestas concretas prácticas experimentadas, o por la formación de propuestas en grupos colaborativos que cuestionen en investiguen sobre sus experiencias concretas en situaciones similares en sus contextos concretos y con ellas se elaboren unas conclusiones.

Creemos que si la formación tuviese esas dos fases, quizá los docentes saldrían con una formación más amplia, sobre todo a nivel de vivencia y experimentación personal. Esto haría que el docente se encontrara más próximo a este bloque de contenidos, más seguro y, sobre todo, que asegurara unas vivencias que podrá transmitir con mayor confianza a su alumnado. Creemos que este modelo de FPP en que, además de esta vivenciación de propuestas, exploración y reflexión de las mismas, ampliación de las metodologías específicas, etc., debe fomentar algo más, puede ir más allá, tendría que llegar a las propias emociones del profesorado, para que éste pueda entenderlas, reconocerlas y comprender que debe ser capaz de transmitir las abiertamente en la realidad educativa que comparte con su alumnado. Pero viendo la tradición del modelo de profesor que nos cita Imbernón, esta tarea puede ser una labor lenta:

"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).

Diferentes son los autores que ha intentado superar estas carencias en los diferentes procesos de FPP que promueven: Coterón y Sánchez (2010), Learreta, Ruano y Sierra (2006), Montávez y Zea (2009), Navajas y Rigo (2008), Ortiz (2001, 2002), Pelegrín (1996), Sierra (2003), Stokoe (1990). Todos ellos han tratado de buscar la complementariedad de competencia-emoción en estos procesos formativos.

Por lo tanto, nos permitimos modelar la afirmación de Stenhouse (1984) con la que empezamos este apartado: no hay desarrollo del currículo, ni de los elementos didácticos implícitos en él, sin desarrollo adecuado y coherente de todos los aspectos que influyen en **la figura y persona del profesor**, en sus competencias profesionales, personales, afectivas y emocionales, y de inquietud por la indagación en su práctica.

Para llevar a cabo esta FPP hasta ahora se ha organizado a través de diversas instituciones o centros encargados específicamente de ello. A continuación se realizará una breve exposición de algunos de ellos.

- a) **Centros de Profesores.** Son instituciones regidas por las Administraciones Regionales con competencia en Educación, cuya finalidad es asegurar la formación continua del profesorado en activo por medio de: cursos, seminarios, jornadas, intercambios de experiencias, conferencias, favorecer las publicaciones, formación de grupos de trabajo, tener un fondo de recursos para consulta, etc. Tenemos conocimiento de la organización de diversos cursos en las algunas de las comunidades implicadas en este estudio, con temáticas referentes a la EC. En el caso de la provincia de Segovia, por ejemplo, se realizaron cursos sobre esta temática en 2006 y 2008 a cargo de este CFIE (Centro de formación e innovación educativa). Actualmente, durante el curso 2011-2012 no hemos encontrado ningún curso con esta temática en estas provincias: Madrid, Segovia, Guadalajara y Cantabria, lo cual nos indica que la oferta de estos centros actualmente van por otras líneas de formación. También en estos centros hay posibilidad de crear grupos de trabajo y seminarios donde se reúne el profesorado para mantener debates, cambio de experiencias, unificación de opiniones, realización de propuestas prácticas, consulta de documentación, posibles líneas a investigar, etc. Estos grupos de trabajo son de gran ayuda para reflexionar sobre sus realidades docentes y buscar posibles aplicaciones o soluciones a los problemas con los que se encuentran en colaboración con otros.
- b) **Movimientos de Renovación Pedagógica.** Son entidades o instituciones cuyo trabajo se centra en un modelo autónomo de la formación continua del profesorado, celebrando cursos o escuelas de verano para los diversos profesionales de la Educación, estén en activo o no. Así fue el caso de Acción-Educativa en la Comunidad de Madrid, con un amplio y extenso programa de escuelas de verano en las que se incluía formación para el ámbito de EC desde los años noventa.
- c) **Otras actividades de formación desde otras instituciones:** en universidades y asociaciones, con competencia en educación en las que se generan lugares y momentos de encuentro de diversos profesionales del área en cuestión, estén en activo o no, y se intercambian experiencias, talleres, investigaciones, se celebran coloquios y mesas de debate sobre temas concretos, ponencias, etc., intercalando contenidos más teóricos con otros más prácticos o de reflexión. Se organizan así intercambio de experiencias, encuentros, actividades extraescolares con grupos específicos de EC y Escuelas de verano. En diferentes Universidades se han establecido grupos de trabajo sobre la EC (Escuela de Magisterio de Zamora, FCAD de Madrid, entre otras), suelen ser de alumnado aún en formación o que finalizó su FIP, a modo de seminario, aunque este hecho sólo ocurre en algunos de los centros de FIP, como nos afirma en su estudio Montávez (2011). En algunas jornadas provinciales y congresos aparecen comunicaciones o experiencias sobre diversos aspectos de EC en el contexto educativo. Además, como ya hemos comentado previamente, desde el 2003 se han realizado dos congresos específicos de EC y educación, así como escuelas de verano, organizados por la E.U. Magisterio de Zamora, con un gran repertorio de talleres, comunicaciones y aportaciones a todos los niveles educativos.

En la figura 11 se recoge un esquema del proceso de formación del profesorado.

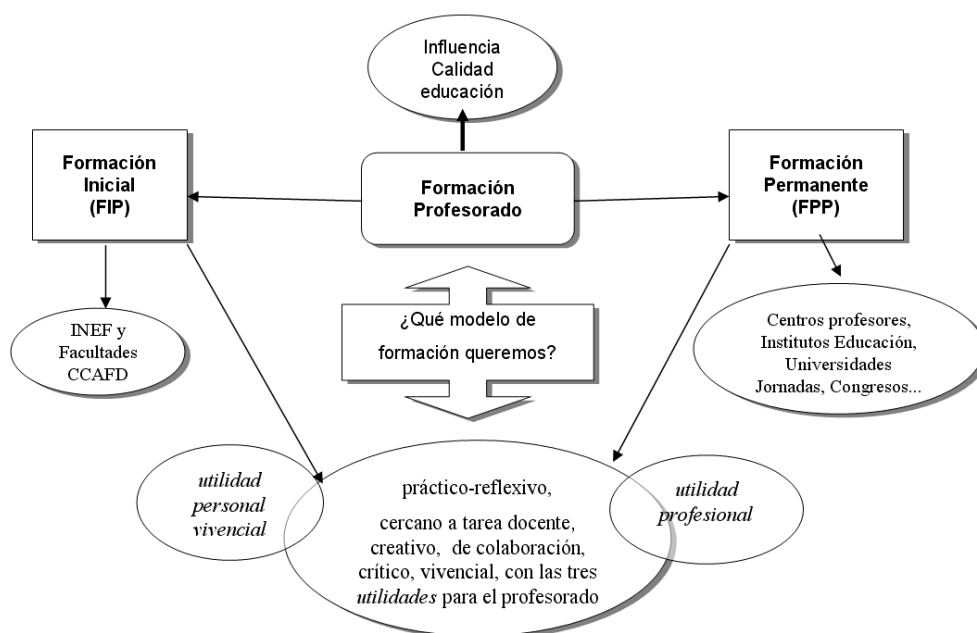


Figura 11: “La Formación en EC en EF”. (Elaboración propia).

5.3 Carencias en la formación del profesorado en expresión corporal

“Formarse en la cultura de lo sensible” (Larraz, 2008: 58).

Aunque en apartados anteriores se han ido nombrando algunas de las carencias formativas existentes, queremos en este apartado describir más a fondo cuáles han sido las más latentes en el estudio que nos ocupa. Aunque los modelos formativos existentes en FIP y FPP están evolucionando y han ido modificándose sí han dejado ciertas carencias en el docente de EF con respecto al ámbito de la EC (Coterón y Sánchez, 2012). Creemos que, según nuestra experiencia en la FIP, en FPP y los datos reflejados en el estudio que nos ocupa, se encuentran entre ellas:

- 1) La posible **separación entre la teoría y experimentación práctica** de la aplicación directa a las clases con el alumnado de secundaria. Esto produce una falta de reflexión y comprensión sobre los contenidos impartidos y experimentados, además de la aparición de dudas durante la supuesta práctica docente en la etapa de Secundaria que se realizará en un futuro o que los docentes realizan.
- 2) Falta de un **modelo de formación claro** de FIP en EC, más unificado en todas las universidades, que profundice en el conocimiento y la aplicación de recursos didácticos en estos contenidos como: la programación de actividades, su secuenciación, las metodologías más idóneas a utilizar,

cómo llevar a cabo el proceso de evaluación, la selección de los contenidos a desarrollar, etc. Habría que acercar las bases conceptuales y prácticas de la EC a la tarea docente real.

- 3) Falta de **metodologías creativas y de colaboración** en algunos de los procesos de FPP, transfiriendo, en algunos casos, un modelo de formación que dificulta la libre exploración, la búsqueda y el cambio. Por lo que luego eso tampoco se transfiere a la práctica educativa.
- 4) Escasez de **momentos de reflexión y debate sobre las prácticas** realizadas en grupo sobre las propuestas experimentadas, vivenciadas, tratando de sacarlas el mayor beneficio y, crear así contraste, análisis e interiorización de opiniones y elaboración de ideas propias en el alumnado que lo realiza. Lo que denomina Imbernón (1994) “pensamiento práctico-reflexivo” en el profesorado y autoras como Gelpi, Romero y Tena (2008) con su propuesta en su formación con estos procesos de reflexión.
- 5) Falta de **acercamiento a otras experiencias corporales**, (en el caso de la FIP), proporcionando información sobre otros medios de enriquecimiento y maduración profesional existentes como Seminarios, Congresos, Grupos de trabajo o procesos de investigación-acción, en la posterior formación permanente, como reflejan estudios de Torre, Palomares y Castellano (2007) y Reyno (2006).

Así, queremos hacer constar en nuestro estudio en concreto las principales carencias que consideramos en la formación recibida por nuestros colaboradores en EC. Para empezar:

- a) Antes incluso de la FIP, no se han tenido experiencias sobre los contenidos de EC en etapas escolares anteriores a la universitaria (Cuellar, Indarte y Navarro, 2008; Llopis y García, 2012) e incluso algunos ni si quiera en el período universitario (Learreta, Sierra y Ruano, 2005).
- b) Ya en la FIP creemos que el modelo de formación de estas actividades de EC, deberían tener mayor carga horaria (Coterón y Sánchez, 2010), como ya ocurre en algún centro y nos afirman Llopis y García (2012) o Gil y Coterón (2008), aunque hasta hace poco su carga lectiva era escasa (Archilla y Pérez, 2003; Navajas, 2003; Villada, 2006). Esto permitiría ahondar más en los aprendizajes que este campo ofrece: personales, afectivos, emocionales, cognitivos, habilidades sociales, como nos muestran Navajas y Rigo (2008), entremezclando de forma coherente la teoría y su aplicación práctica a las clases.
- c) Quizá también sea carencia de la FIP y de la FPP el escaso carácter reflexivo de estos modelos existentes en años anteriores, de estas vivencias y de los aspectos de su didáctica específica, su análisis, debate y reflexión, para sacar las propias conclusiones y su futura aplicación a su contexto educativo (Gelpi, Murillo, Romero y Tena, 2008; Montávez y Zea, 1998; Ortiz Camacho, 1997, 2002; Sierra, 1994, 2000; Viciano, 2000).
- d) En la FPP, casi toda la responsabilidad de la formación recae en los centros de formación de profesorado. En ellos ni la oferta ni el propio

interés del profesorado es muy cercana a los contenidos de EC (Montávez, 2011).

6 Procesos de introspección del profesorado sobre su práctica docente en expresión corporal. Influencia en su pensamiento

“La Educación no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo” (Freire, 1979: 106).

Todas las decisiones que el profesorado toma, los comportamientos y acciones que se reflejan en el proceso educativo que realiza, son reflejo de lo que los profesores piensan acerca de su papel en la EF y en la educación de su alumnado, (Carreiro, 2004).

“La investigación sobre la propia práctica constituye uno de los referentes fundamentales de los procesos de revisión y transformación del pensamiento, así como la acción, de los docentes”. (Hernández-Álvarez, 2004: 28)

Esta investigación tiene como uno de sus ejes el análisis de las creencias, sentimientos y opiniones personales de los colaboradores de este estudio sobre los contenidos de la EC y su práctica. Se genera en ellos un proceso de reflexión con matices introspectivos. Por ello, nos parece importante dedicar este sexto apartado al proceso de introspección del profesorado y cómo este influye en la evolución de su pensamiento. En él pretendemos aclarar cierta terminología utilizada en este estudio y cómo este proceso de introspección puede tener su influencia en las actuales o futuras prácticas docentes (González y Lleixá, 2010; Hernández y Velázquez, 2010; Onofre y otros, 2002; Shavelson y Stern, 1989) y cómo también influye en propio proceso de formación del profesorado (Contreras y otros, 2002; Díaz-Lucea, 2001; Fraile, 1995; Julián, 2010).

6.1 Terminología asociada a la introspección en el profesorado

Comenzaremos por definir ciertos términos en este campo. En el Diccionario de R.A.E. (2009:646) se define **introspección** como: “*mirar adentro*”; “*al proceso de observación interior de los propios actos o estados de ánimo o de conciencia*”. En el Diccionario de Psicología, (Saz, 2000:159) como: “*proceso mental a través del cual el sujeto observa atentamente sus propias experiencias. Es un fenómeno voluntario*”.

Por otro lado, como definición del término **pensamiento** encontramos: “*Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad realizadas por un proceso previo de pensar, imaginar, considerar, discurrir, reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dicho dictamen*” (R.A.E, 2009:854). También Contreras Domingo define pensamiento del profesorado de la siguiente manera:

“Es el conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un propio profesor que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva”. (Contreras, 1985:8)

También se describe como los procesos que ocurren en la mente del profesorado en los “*momentos preactivos e interactivos*” de la enseñanza (Díaz-Lucea, 2001:61). Por lo que, consideramos al profesorado como un agente “*activo*”, cuyos pensamientos y emociones influyen y determinan su conducta en estos procesos educativos lo cual tiene una gran implicación en los contenidos de EC.

Según esto, cuando hacemos referencia a los **procesos de introspección** del profesorado de EF en EC queremos referirnos al proceso voluntario realizado de observación y reflexión interna que lleva a cabo el profesorado sobre sus propias emociones, sentimientos, ideas, valores, actuaciones o creencias sobre la actividad profesional educativa que realiza en EC. Es una especie de **reflexión y autoobservación crítica** que hace el propio profesorado y que le ofrece la posibilidad de modificar su acción docente para intentar mejorarla o modificarla. Por lo tanto influye en su FPP. Para el desarrollo de estos procesos se puede utilizar diferentes recursos, como propone Carreiro:

“Pensar en voz alta, estimulación del recuerdo, relatos escritos, diarios, inventarios de preocupaciones, cuestionarios, entrevistas y análisis de contenidos”. (Carreiro, 2004:46).

Entonces, cuando hablamos de **pensamiento del profesorado en EC** nos referiremos al conjunto de ideas y formulaciones que elabora y construye el profesorado cuando realiza estos procesos de reflexión, comprensión y análisis de su realidad educativa, formativa y personal. Y que dependerá de diversos aspectos: la propia personalidad, principios y valores de ese docente, de sus experiencias previas a la formación inicial en su época de estudiante adolescente y, del propio modelo de formación inicial y permanente que haya experimentado.

“El pensamiento pedagógico del profesorado marca el devenir de las actuaciones docentes tanto en su dimensión más instruccional o de enseñanza, como en aquellas otras relativas a la gestión y la vida del aula (clima y ambiente de aprendizaje)”. (Traver, Sales, Doménech y Moliner, 2005:1).

Este proceso que realiza el profesorado de introspección sobre la EC creemos que tiene una serie de ventajas para el propio docente, que son importantes resaltar:

- Aumenta la comprensión de los procesos didácticos que lleva a cabo en el aula, como todos los procesos implícitos en ello: la planificación de las propuestas en EC, su forma de interacción con el alumnado, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje realizado, la organización de las competencias a desarrollar con estos contenidos, etc.
- Favorece la comprensión del tipo de FPP que necesita el propio profesorado, ya que se analizan las posibles carencias que existen, tanto personales como en su práctica docente, las razones, sus posibles causas y los medios para solucionarlas.
- Ayuda a aumentar la capacidad de perfeccionamiento personal y profesional.
- Mejora el propio conocimiento personal ante estas situaciones de su realidad docente y les permite la superación de posibles bloqueos e

inhibiciones, tratando de entender de dónde provienen. Sitúa al profesorado ante lo que de verdad sienten en los contenidos de EC.

- Procura llevar a cabo un proceso de cambio, de innovación educativa en las actividades de EC y esto favorece que tomen decisiones sobre su práctica docente en este bloque de contenidos que nos ocupa.

Así pues, este pensamiento del profesorado en EC está en continuo cambio debido a todas las experiencias que va teniendo a lo largo de su vida tanto profesional como personal. Por ello, es difícil que todas las experiencias previas a su formación inicial, como las tenidas en la FIP o las de su propia actuación profesional diaria, no estén reflejadas, en mayor o menor medida, en su labor educativa. Serán necesarios estos procesos de autorreflexión y autocrítica buscando siempre nuestra mejora profesional en EC, pero, sobre todo, para afianzarnos en la búsqueda del desarrollo de la seguridad personal que necesitamos en este ámbito. Como nos muestra el estudio de Montávez (2012:16) se identifican como limitadoras de su intervención didáctica: “*su timidez, la inseguridad y el miedo a trabajar con las emociones*”, entre otras. O como nos muestra el estudio de Archilla y Pérez (2012:9): “*inhibición ante ciertas actividades, inseguridad ante su falta de recursos personales y didácticos, resistencias o miedos por la implicación que precisa*”. También se encuentran similitudes en esta línea con el estudio de Álvarez y Muñoz (2003b).

Por otro lado, hay otras definiciones que creemos que están asociadas o relacionadas con estos términos, como son: creencia, educación e ideología, que a continuación se desarrollan.

En Saz (2000:87), se define **creencia** como: “*actitud intelectual de una persona que tiene por cierto un enunciado o un hecho. La noción de creencia es indisociable de una problemática social, tiene potencialmente un cimienta colectivo.*”

Basándonos en esta definición, sabemos que las creencias del profesorado varían en función de la concepción educativa que tenga, de sus experiencias vividas en sus etapas escolares anteriores; y esto se refleja en los componentes de la programación y la vida en el aula (Díaz-Lucea, 2001). Estas creencias han sido estudiadas por diversos autores, entre ellos: Carreiro (2004), Doménech (1999, 2004), Onofre, Contreras, Ruiz, Zagalaz y Romero (2002), para poder mejorar su formación inicial y permanente y para poder analizar qué repercusión ha tenido en sus preferencias para desarrollar su posterior actividad docente. Otros estudios, como el de López y otros (2004) o el de Sicilia (1996) también lo reflejan.

Por el término de **educación** se entiende: “*la acción cuyo objeto es desarrollar aquellas capacidades del aprendizaje del individuo que son valoradas por el grupo social en el que participa*”. (Saz, 2000:107).

Sin duda creemos que la repercusión que tiene el pensamiento del profesorado se refleja directamente sobre su concepción de educación⁵ o sobre el modelo educativo que se desarrolle en sus prácticas. Hemos citado con anterioridad que la base de la educación que se imparta se fundamenta en la formación que recibe el

⁵ Diversos autores como: Devís (2003), Fraile (1995), Gimeno y Pérez (1985), López (1999), Pascual (1994) y Stenhouse (1987) hablan de las diversas concepciones de educación y de currículum que existen.

profesorado (apartado 5). Habrá que plantear un modelo que lleve, a este profesorado en formación, a reflexionar y autorregular los aprendizajes que va realizando construyendo así su pensamiento de forma consciente y crítica. (Trianes, Abascal, García, Ríos e Infante, 2000).

Sobre **ideología** encontramos que se define como: “*el conjunto de representaciones que poseen cierta coherencia, mezcla hechos, valores y creencias, pero que es percibido como un conocimiento verdadero y universal. Expresa la visión del mundo y los fenómenos humanos que tienen los miembros de un grupo social.*” (Sanz, 2000:148).

Existen unas ideologías que inspiran la forma de proceder del profesorado, dando lugar a tendencias de la EF como el deporte, la salud, la educación para el ocio y el tiempo libre, el deporte para todos, la competición, el juego, etc. (Devís, 1996 y 2003). Desde estas ideologías se interpretan los conocimientos e informaciones que el profesorado en formación recibe actuando a modo de filtro, influyendo en su pensamiento. Durante la formación (FIP o FPP) deberían tratarse estas ideologías, acercándolas, lo más posible, a la concepción educativa integral de la EC (tratada en el apartado anterior 3.3.4), que es donde luego estas creencias, actitudes y valores del profesorado darán su fruto.

En el estudio de Marcelo (1987) o en el de Díaz-Lucea (2001), se generan algunas conclusiones sobre creencias, principios, constructos y conocimiento práctico de los profesores que, añadido a las conclusiones extraídas del proceso de introspección realizado por el profesorado que ha participado en los estudios específicos sobre la EC en el profesorado (Álvarez y Muñoz, 2003; Archilla y Pérez, 2012 y Montávez 2011) podríamos resumir las siguientes ideas:

- a) **Las creencias educativas del profesorado** respecto a los contenidos de la EC son diversas y variadas, predominando la falta de vivencias en este ámbito lo cual genera una falta de afinidad o acercamiento a estos contenidos.
- b) **Las creencias educativas y la conducta en clase** se influyen, tienen relación directa entre sí. Por lo que surge una escasa consideración de este tipo de prácticas dentro de la EF del profesorado. Aunque parece que, con cierta madurez profesional y formativa en el campo de la EC, se van modelando.
- c) **El alumnado y el rol del profesor son los constructos más frecuentes.** El alumnado en las prácticas de EC determina muchas veces la acción del profesorado, le influye y le condiciona. La implicación que tengan ambos en la enseñanza-aprendizaje en este tipo de actividades será decisiva para la consecución de sus finalidades.
- d) **La propia persona** (el profesor⁶) **y las concepciones educativas influyen en las innovaciones curriculares.** Las sensaciones y emociones de la persona que es el profesor, son el filtro ante todas sus experiencias y le proporcionan una forma particular y personal de ver las propuestas que realizará en sus clases así como las innovaciones

⁶ No queremos destacar aquí la figura del profesorado (con sus implicaciones pedagógicas o didácticas), sino la figura de la propia persona humana que es el profesor. Véase el apartado nº 6.4.

educativas que llevará en su labor. Es importante resaltar la validez del proceso de introspección como medio de dar solución a sus problemas (personales y como docente) siendo ellos mismos quienes llegan a conclusiones como la necesidad de mayor formación en FIP y FPP, mayor difusión de la EC a todos los niveles y trabajar en el acercamiento al alumnado en estas propuestas superando sus propios bloqueos.

- e) **El conocimiento práctico que tenga el profesorado, orienta su conducta.** La cantidad de vivencias que haya experimentado el profesorado, el número de recursos, el conocimiento de EC a nivel de metodologías o didácticas específicas que el profesorado tenga hará que se profundicen, más o menos, en este tipo de contenidos dentro de la EF y que el profesorado muestre una conducta más cómoda y tranquila al abordarlos.

Entonces, gracias a estos procesos de introspección realizados por el profesorado, se consigue regular su propio comportamiento, se cuestiona lo que hace, organiza los principios didácticos en las clases, que corrige, ajusta y busca mejores estrategias para llevar a cabo la EC, y se acerca más al alumnado. Así, influyen en este proceso de toma de decisiones en el aula los valores, creencias, ideologías, concepción de la enseñanza y expectativas (Onofre, Carreiro y Marcelo, 2003). Pero también tienen su repercusión en ello, y en el pensamiento del profesorado, las experiencias personales vividas.

6.2 Experiencias personales. Su influencia en la práctica docente de la expresión corporal

“Queremos manifestar que toda intervención humana sobre otras personas necesariamente es reflejo de lo que uno es y cómo es, fruto de su experiencia vital. Este bagaje está muy asentado en el sujeto y en gran parte es lo que emerge como currículum oculto (...) como consecuencia de que el profesor es antes persona que docente”. (Learreta, Sierra y Ruano, 2006:11).

La práctica docente no consiste ni depende sólo de la exposición de unos conocimientos a transferir al alumnado. Necesita la implicación personal del docente en la mayoría de los casos, por no decir en la totalidad, y una interacción mutua entre ambas partes. Basándonos en la cita anterior de Traver, Sale, Domenech y Moliner (2005) sobre el pensamiento pedagógico, esta implicación no afecta sólo a las capacidades profesionales y para la docencia que tenga el profesorado, sino que también deberá existir esa implicación emocional que hace los aprendizajes más vivenciales y duraderos. También requiere unas responsabilidades y deberes asociados a su labor como profesor, entre los cuales queremos destacar haciendo alusión al campo que nos ocupa: tener suficientes conocimientos sobre su materia, tener suficientes habilidades de comunicación, de construcción y mejora de su enseñanza, etc. (Scriben, 1994).

Así que es normal que influyan en las prácticas docentes los propios principios éticos del profesorado, su escala de valores, sus creencias y pensamientos más profundos que definen su personalidad, así como, sus experiencias personales. (Contreras Jordán y otros, 2002; De la Fuente y otros, 1992; Devís y Antolín,

2001; Fraile, 1995; López y otros, 2004; Perez-Roux, 2006). Estas experiencias personales pueden vivirse en distintos momentos de su evolución, tanto personal como profesional. Podemos decir que son:

- 1.- Experiencias vividas **previas a la FIP**, en contextos educativos formales y no formales.
- 2.- Experiencias vividas **durante el período de FIP**, de forma paralela a esta.
- 3.- Experiencias vividas durante **su labor como docente** en los centros de Secundaria, en diferentes ámbitos y contextos: **la FPP**, colaboración con otros compañeros, actividades personales cotidianas de ocio y recreación, etc.

Estas experiencias personales vividas, “antes de”, “en” y “durante” la formación y en la actividad docente, van generando nuevos cambios en su formación como persona y a su vez, en su actuación como profesor, favoreciendo nuevos cambios en la construcción del pensamiento del profesorado. Además, no sólo existen creencias, ideologías, fundamentaciones y conceptos teórico-prácticos sin más, éstos llevan implícitos y van acompañados de los propios sentimientos, las sensaciones y las emociones, (ver próximo apartado 6.4). Han ido aflorando en las diferentes vivencias personales que se han tenido en cada periodo, invaden al profesorado a la hora de realizar EC y hacen que, a veces, esta tarea de desarrollar la EC en sus clases de EF se vuelva imposible (Navajas, 2003). En el caso de la EC, también esto va a ayudar a que el profesorado tenga una afinidad y preferencia por un tipo de contenidos más que por otros, siendo los más perjudicados dentro de la EF la EC y las actividades en la naturaleza, por un tipo de modelo educativo u otro, por un tipo de concepción educativa u otra, como nos han mostrado Contreras y otros (1999), Fraile (1995) o Hernández (2000).

Por otro lado, las experiencias previas a la FIP que se tienen en relación a la EC son mínimas (Archilla y Pérez, 2012; Calvo y otros, 2012; Montávez, 2011; Moreno, Indarte y Navarro, 2008). Las creencias generales sobre el contenido suelen ser, entre otras, que son prácticas poco valoradas en la realidad educativa. Si esta situación no se modifica en la formación (como ya hemos expuesto en el apartado 5), asentando unas experiencias adecuadas, reflexionando sobre ellas, acercándolas a la tarea docente, etc., la repercusión de estos contenidos sobre la EF y el alumnado de Secundaria será mínima o nula, ya que hay creencias que llevan al profesorado a manifestar ideas como: que no hay tradición de trabajarlo, que el profesorado no se siente identificado con el contenido, que no se tienen suficientes experiencias previas ni conocimientos para poder transmitirlo y que su modelo mental de la EF no engloba, de forma muy amplia, este tipo de prácticas (Coterón y Sánchez, 2012; Learreta y otros, 2006; Montávez, 2011; Pérez y otros, 2012; Villard, 2012). Hay que generar y facilitar un cambio en su pensamiento y en la experimentación e interiorización de experiencias y vivencias previas positivas en EC.

En las experiencias durante la FIP y durante el desarrollo profesional incidirán mucho más en ayudar y facilitar su comprensión, su interiorización y, sobre todo, sobre la utilidad y la puesta en práctica de este tipo de actividades corporales expresivas en el aula (Romero, 2008). El profesorado que las experimenta tiene la gran suerte de contrastar éstas con la propia práctica educativa, generando procesos de investigación-acción en su realidad educativa, especialmente cuando

ya ejerce la profesión. Todas estas experiencias deben aportar y conseguir, en primer lugar, la formación de la persona que es y, en segundo lugar, del profesional que también es. De este modo se afianza y reorganiza una correcta construcción de sus pensamientos, creencias, opiniones, ideas, sentimientos y emociones en estas actividades de EC, previo análisis de sus carencias más destacadas. Todo influye en esta maduración profesional y personal (véase figura 12).

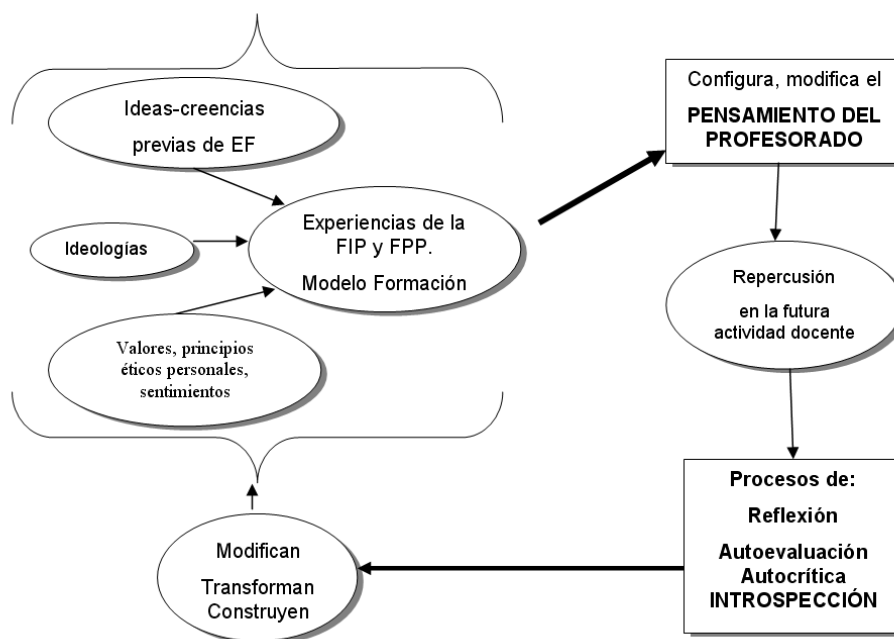


Figura 12: “Procesos de introspección y su influencia en la Calidad educativa”. (Elaboración propia).

Todas estas experiencias que conllevan cambios en el profesorado, favorecen en algunos casos una gran evolución personal y una maduración profesional, como nos muestra, aunque en otros ámbitos, el estudio de Leite (2011) con el análisis de las historias de vida de diferentes docentes. Estas experiencias y su posterior reflexión generan la consecución de cierto grado de satisfacción en ambos campos (profesional y personal). Sobre todo ocurre en aquellas experiencias relacionadas directamente con el contexto de su realidad docente y que le permiten mejorar su actuación y comportamiento en sus clases. Esta satisfacción puede entenderse como el resultado de comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que, según sus expectativas y compromiso con su labor educativa, debería ser (Díaz, 2005).

Es por ello que creemos que todas sus experiencias personales en el ámbito de la EC marcan y reflejan el lugar y el papel del profesorado en las clases de EC. Por las características emotivas y creativas de estas actividades, pensamos que su actuación y papel tiene matices especiales y diferenciadores del papel que tiene en otros contenidos de la EF, como veremos a más adelante.

6.3 La figura del profesorado en las prácticas de expresión corporal

“Cuando la actitud del profesor es de suma seriedad y de confianza profunda en lo que siente y propone, nadie se siente ridículo, trasmite a sus alumnos esa

actitud, les ayuda a centrarse en sí mismos y a extraer de sí lo que no imaginaban. (...) Cuando la actitud denota inseguridad, desgana, falta de explicaciones o referencias inadecuadas o escasas, se ve reflejado en la vivencia superficial y pobre del trabajo (...) o esa sensación de incomodidad” (Vallejo, 2003: 467).

El profesorado de EF, durante las actividades de EC, debe convertirse en un mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado es el centro de todas las cuestiones a plantear en sus propuestas y es el propio alumno quien tiene que resolverlas a su modo y forma. Por ello, para comprender cómo actúa o como debe actuar el docente en EC debemos comprender cuáles han sido sus anteriores experiencias en el ámbito de la EC, tanto en la formación como a nivel personal.

6.3.1 Tipología de profesorado de Educación Física en la expresión corporal

“Hay un triángulo fundamental para caminar hacia la excelencia: mejora del profesorado, currículum renovado y alumnado con capacidad y voluntad de aprender”. (Montávez, 2008: 73).

Queremos destacar de nuevo la importancia de la calidad de educación en EC. Esta calidad depende directamente del profesor de EF. Así, con ayuda de González (2004), definimos una serie de aspectos complementarios que logran esta calidad:

1. **Eficacia:** se logra que el alumnado aprenda aquello que tiene que aprender realmente.
2. **Relevancia:** se atiende a aquello que el alumnado necesita para desarrollarse como persona.
3. **Calidad de procesos y medios:** lograr un contexto físico de aprendizaje idóneo, donde el docente (de EF en EC en nuestro caso) está preparado para ello.

Por estas razones, la figura del profesor de EF es tan relevante en el contexto de este estudio, sus propias sensaciones que le hacen tomar un determinado papel ante su grupo de clase. Esto es razón suficiente para dedicar unas líneas al tipo de profesorado que podemos encontrar en EF al realizar este tipo de prácticas expresivas en su aula. Esto es estudiado y desarrollado con mayor precisión en el estudio de Montávez, (2011) y Perez-Roux, (2010). A estas opiniones hemos añadido comentarios sobre el término de **emo-indicadores**, que se explicará en profundidad en un próximo apartado 6.4.

En las diferentes tipologías de profesorado, ha sido clara la influencia que han tenido tanto las experiencias previas vividas, como la FIP y la FPP que hayan recibido, como su propia experiencia docente y las características de su realidad educativa. Así pues, esto también nos ayudará a entender el tipo de actividades que plantearan en sus clases, así como el modelo educativo o tendencia curricular que se realizaran en el tratamiento de este tipo de propuestas. Según esto, encontramos a:

- a. *Docentes Paralizados o profesores no partidarios:* muy representativo, coincidiendo con algunos profesores de mayor edad cuya organización depende de las lógicas de rendimiento y deportivas. Aunque también

coincide con otros docentes de menor edad que no tiene ninguna afinidad con este contenido. Estos docentes tienen carencias vivenciales y formativas en EC. No suelen realizar estas actividades y en su actitud se reflejan los emo-indicadores negativos (prejuicios, miedo al fracaso, bloqueos e inseguridad), pero tienen una actitud respetuosa hacia la EC.

- b. *Docentes Confusos*: normalmente son aquellos que han recibido EC en la FIP pero insuficiente para las necesidades educativas de su alumnado. Pueden que hagan EC puntualmente pero dejan la dimensión creativa y expresiva en un segundo plano. Basan su trabajo en la utilización de recursos de otros compañeros o libros, pero carecen de recursos personales y conocimientos prácticos suficientes, tanto de EC como de estrategias didácticas específicas, que sean más creativas, colaborativas e innovadoras. También su actitud en la clase muestra algunos de los emo-indicadores negativos (inseguridad, algo de vergüenza, etc.).
- c. *Docentes Motivados*: le dan gran valor a la EC, participando activamente en la FPP de este contenido. Suelen tener pocas experiencias en estas actividades, ni previas ni durante la FIP, pero su responsabilidad y motivación le lleva a autoformarse con cursos, compartiendo experiencias o con lecturas sobre este ámbito. Dentro de este perfil hay dos tipologías: los Expresivos y los Técnicos. Ambos cuentan con ilusión y otras experiencias en EC donde han sentido emo-indicadores positivos (alegría, cohesión de grupo, etc.), pero a veces necesitan apoyo y una formación mayor:

-Los *Técnicos*. Aquellos enfocados en las actividades expresivas como la danza o la dramatización desde una perspectiva técnica, con aprendizaje y ejecución de bailes y preparación de la fiesta de curso. Muchos se inspiran en las modas (bailes de salón, batuka, hip-hop...). El alumnado aprende movimientos y luego organiza y compone una ejecución final. Requieren formación didáctica en estrategias menos directivas, para alejar la EC del entrenamiento o la reproducción.

-Los *Expresivos*. Aquellos que se orientan hacia la creatividad y la autonomía del alumnado en sus realizaciones artísticas, donde el profesorado interviene poco. Tiene dificultad a la hora de evaluar con criterios precisos este contenido, carece de recursos para hacer propuestas más novedosas para su alumnado para que pueda evolucionar de un modo más progresivo.

- d. *Docentes Pioneros y Atrevidos*: La diferencia entre los Pioneros y los Atrevidos es que los primeros abrieron el camino y los segundos han seguido sus pasos. Suelen mostrar cierta experiencia en FIP y bastante más en la FPP. Tienen participación en la realización colaborativa de un proyecto educativo-creativo, donde han sentido los emo-indicadores positivos en este ámbito, habiendo superado los emo-indicadores negativos sentidos en sus inicios. Estos profesores intentan que el

alumnado sea el protagonista en el proceso y la creación artística, a través de los roles de bailarín-actor, coreógrafo-creador y espectador-activo, así como favorece las competencias sociales y afectivas.

Según estas tipologías de profesorado se pueden apreciar prácticas dispares en EC o en las actividades físicas artísticas (Perez-Roux, 2010): (1) Unas prácticas según un enfoque donde prevalece más la **tradición e imitación**, donde hay demostraciones y correcciones; (2) Otro modelo con un enfoque más **naturalista de la persona**, que se apoya en las producciones corporales que emanan del individuo, donde se pretende la expresión auténtica y natural de la persona rechazando la reproducción de estereotipos. Ambos modelos conviven en el contexto escolar actual.

También los autores Learreta, Ruano y Sierra (2006), dedican un apartado al papel del profesorado frente a su grupo. Según las tipologías de profesorado expuestas anteriormente, así será la actitud y, por lo tanto el papel de ese profesorado en sus clases de EC, como se desarrolla a continuación.

6.3.2 El papel del profesorado en expresión corporal: superando resistencias

“Desarrollar otras modalidades de aprendizaje compromete la adaptabilidad del profesor. Proponer tareas de modulación, de improvisación y de composición es dejar que aparezca la multiplicidad de respuestas, encontrar los medios de acompañar a cada uno en su búsqueda, proporcionar vocabulario o consignas en función de las necesidades anotadas en la observación del trabajo de los alumnos” (Perez-Roux, 2010: 109).

Compartimos las ideas de autores como Learreta, Ruano y Sierra (2006) o Perez-Roux (2010), cuando afirman que el docente tiene un poco adormecidas o poco desarrolladas las mismas facetas que tiene que lograr desarrollar con estos contenidos con su alumnado. Esta situación incomoda un poco al docente, le genera dudas e inseguridades cuando se adentra en este ámbito. Quizá por esta razón muchos docentes, la mayoría de las veces, utilizan un *modelo de imitación-modelización* (Perez-Roux, 2010:109). Para esta autora, lo más adecuado son las propuestas creadas desde la improvisación, desde la modulación y la composición, lo que genera multiplicidad de respuestas por parte de los alumnos y donde el profesorado deberá acompañar a cada uno de ellos en su búsqueda.

Por otro lado, sobre la propia metodología utilizada por el docente, en el estudio de Montávez (2011) se pone de manifiesto la importancia de la labor que éste realiza para la planificación, la intervención didáctica y la evaluación. Aunque todos son aspectos que dependen de la labor docente, nos centraremos en la intervención del profesorado en las propias clases de EC, por ser de mayor interés para el estudio que nos ocupa y por parecernos un aspecto clave para la aparición de dificultades en el desarrollo de la EC.

Creemos que tanto la actitud como las intervenciones que nuestros docentes realizan en las clases de EC, en ocasiones es originada y debida a posibles carencias, a que sienten miedos, dudas o inseguridades en algunos aspectos, tanto

profesionales, como de formación o personales. Esto se muestra en estudios de Álvarez y Muñoz (2003a), Archilla y Pérez (2012), Learreta (2004) y Montávez (2011). Por ello, trataremos de definir aquí cuál es, a nuestro parecer, el papel y el lugar del profesor ante el alumnado al realizar prácticas de EC en sus clases de EF.

Sánchez y Coterón (2012) apoyan el desarrollo de aprendizajes basados en el proceso creativo, con la promoción de la motricidad propositiva, donde las respuestas emanan del propio alumnado. Definen un modelo de intervención donde debe haber placer por la exploración, para luego poner en marcha la elaboración y finalmente, lo que se ha construido se expone ante los demás. Este modelo de intervención que también compartimos nos parece fundamental, pero plantea al docente un cambio metodológico: todas las respuestas del alumnado son válidas, a diferencia de los modelos de intervención más directiva o de reproducción de modelos y, el profesorado debe ser facilitador de ese proceso.

“No debemos aspirar a convertirlos en bailarines, mimos, acróbatas, sino a hacer danzar creativamente su motricidad” (Sánchez y Coterón, 2012:47).

Por otro lado, Mateu y Torrents (2012:50) opinan que dentro de la lógica interna de las prácticas de EC, las situaciones motrices más habituales son las psicomotrices o las socio-motrices cooperativas, acompañadas de diferentes funciones: *“la simbólica, la expresiva, la poética y referencial del lenguaje”*. Estos elementos también condicionarán las propias tareas, así como, la propia intervención docente en ellas. Así, el profesorado deberá promover la autoorganización corporal del alumnado, individual o grupal, variando su entorno, ofreciéndole opciones y materiales para buscar y explorar, para lograr su respuesta corporal motriz. Todo ello debe darse con su participación activa e implicada, pero no en mostrar o demostrar (como en otros enfoques de la EF tradicional) sino en ser motivador, guía, favorecedor de esas experiencias en compañía de su alumnado:

“Una característica inherente a la Expresión Corporal es el hecho de que el profesor debe mostrar una actitud particular a la hora de manifestarse frente al grupo.(...) Esto imprime al trabajo de Expresión Corporal unas características muy específicas” (Learreta, Sierra y Ruano, 2006: 44).

Estos autores también afirman que es el profesorado el encargado de conseguir y favorecer un clima de confianza en el grupo, siendo él parte integrante del mismo, sin olvidar que debe ser guía en el camino del alumno hacia su autonomía. Por ello, creemos que el papel del docente en estas sesiones será especial en cuanto a que:

- a. Muestre actitud de respeto y tolerancia ante cualquier manifestación del alumnado, facilitando la seguridad en sus creaciones y movimientos.
- b. Muestre cercanía en las prácticas de EC con su alumnado, que pueda generar respuestas donde no tenga miedo a expresarse y comunicarse con su alumnado por medio del lenguaje corporal (Navajas y Rigo, 2008).
- c. Su implicación en las clases sea en ocasiones como uno más, sugerente, estimulante, animador, entusiasta con lo que hace. Son su tono de voz,

sus movimientos, su propia actitud lo que marcará la diferencia de lo que consiga con su grupo.

- d. Busque las relaciones sociales, la cooperación entre el grupo, la experiencia compartida. Ahí “*el docente es un ejemplo vivo en cada una de sus intervenciones*” (Learreta, Sierra y Ruano, 2006:46).
- e. Favorezca un espacio donde la expresión sea libre, sin temores, sin prejuicios ni estereotipos. Incluyendo que el propio docente pueda manifestarse con naturalidad, como espera que sea la respuesta de su alumnado. Para ello el docente deberá tener interiorizado esas experiencias para poderlas transmitir cómodamente y con seguridad. Sólo así podrá dar paso a la expresividad y espontaneidad de su alumnado.
- f. Favorezca momentos de reflexión sobre las vivencias, para facilitar la comprensión de lo realizado y sentido.

Todas estas actitudes que debe mostrar el docente en las sesiones de EC le hacen ser auténtico, ser él mismo, pero sólo será capaz de ello si anteriormente ha tenido experiencias e interiorización de todas estas sensaciones y sentimientos que en él afloran al realizar este tipo de actividades.

6.4 Buscando a la persona dentro del profesor de Educación Física: Hacia lo más íntimo

“El mundo sólo se hace transparente para el hombre, si el propio hombre es totalmente transparente, si es lo que es realmente” (Chao Young, 2007: 360).

Son evidentes las aportaciones de la EC a la dimensión emocional y social de la persona. Queremos hacer alusión a ello en este apartado: la persona que es el profesor de EF, la educación emocional, esos sentimientos y emociones internos del profesorado también influyen en su actitud y comportamiento frente a la labor docente que realiza y le influye en sus habilidades sociales para con su alumnado como educador. Estas emociones y estados de ánimo hacen surgir en la persona tendencias para actuar y comportarse y, en ocasiones, nos hacen eludir lo que creemos como una amenaza o peligro para nosotros (Ruano, 2004). Esto va a influir también en las creencias, valores, deseos, identidad, confianza y expectativas del propio profesorado. A continuación se muestra una relación de autores que hablan de las emociones en el docente:

Tabla 6. Las emociones en el docente” (Elaboración propia).

Autores:	Ideas principales
Álvarez y Muñoz, (2003b)	Quienes analizan las sensaciones y sentimientos del profesorado en la práctica de la EC en sus primeros años de docencia.
Bisquerra, (2003)	En su artículo muestra la importancia que tiene la educación emocional y su trabajo desde la educación para favorecer otras competencias en la vida.
Campos, Castañeda y Garrido (2011)	Tratan una experiencia de trabajo sobre las emociones entre el alumnado de secundaria y su profesorado, fundamentado en propuestas de trabajo cooperativo.
Canales, (2006)	Su tesis doctoral trata de la influencia de la mirada y el tacto en los sentimientos del alumnado en FIP y su influencia en el trabajo de la EC.

Devís y Antolín, (2001)	Exponen cómo manifiesta el docente sus emociones, cómo innova y va evolucionando en su labor.
Fernández, Serradilla y Bruña (2008)	Este estudio trata sobre los sentimientos, dificultades y motivaciones en las prácticas de EC en el alumnado, pero nos parece interesante resaltarlo aquí debido a la escasez de estudios que existen sobre esta dimensión de la persona del profesorado al realizar EC
Goleman, (1999)	Autor que trata como desarrollar y en qué consiste la inteligencia emocional
Motos, (2003)	En sus reflexiones muestra la importancia del trabajo de las emociones dentro de la EC, donde el docente tiene mucho que explorar aún.
Rogers, (1991)	Trata de exponer sus creencias sobre cómo educar en libertad y creatividad, donde tiene un gran papel el docente y aquello que este siente en su labor.
Ruano, (2003 y 2004)	En artículos y en su tesis nos muestra una relación de las emociones más asociadas y sentidas por el alumnado en FIP, que deben reforzarse desde el trabajo de la EC.
Sáenz-López, Camacho, Moreno (2009)	En su trabajo muestran las diferencias en cuanto a género sobre las sensaciones y emociones vividas en las prácticas de la EC en la FIP.
Vallés y Vallés, (2000).	Estos autores también tratan la inteligencia emocional y cómo desarrollarla.

Hay algún estudio donde aparecen algunos de los problemas y dificultades que experimentan los profesores en su labor docente en EF (Del Villar, 1996), o en la educación Secundaria (Álvarez y Muñoz, 2003b). Estudios como el de Fernández, Serradilla y Bruña (2008) reflejan este tipo de emociones y sensaciones pero desde la perspectiva del alumnado, como miedo, vergüenza, poco control sobre su cuerpo, y que son muy similares a las que pueda sentir y experimentar el profesorado. Así pues, se deben tener en cuenta estos cambios del desarrollo personal del profesorado ya que pueden producir diferentes conductas en la enseñanza de la EC, donde se realiza la auténtica relación emocional con otras personas, con el alumnado.

Parece que el profesorado no está formado ni acostumbrado a analizar ni comprender las emociones y sentimientos que le puedan surgir cuando realiza sus clases de EC. Más bien, todo lo contrario, se siente perdido, o no consigue superar sus propias emociones (Archilla y Pérez, 2003, 2012; Montávez, 2011). Tal vez, por esto, surjan resistencias o bloqueos ante tales contenidos, donde es tan importante el conocimiento de sí mismo, de sus sentimientos y emociones, habiendo creado previamente un **lenguaje corporal propio** para poder transmitirlos y expresarlos a los demás, a su alumnado (Devís y Antolín, 2001; Goleman, 1999).

El profesorado tendrá que haber experimentado e interiorizado este tipo de vivencias para que las reconozca durante las actividades con su alumnado, estas emociones sean conocidas por él. Así, la experimentación de actividades de EC por parte del profesorado será de gran valor para: a) liberar bloqueos e inhibiciones, b) liberar ciertas tensiones acumuladas al manifestar sus propios sentimientos, c) acercarle hacia su sensibilidad y comunicación (Navajas y Rigo, 2008; Ruano, 2004).

Basándonos en estas ideas sobre el estado emocional del profesorado y sobre el conocimiento que tiene de sus emociones durante las actividades de EC, queremos

definir un concepto para entender qué influye al docente durante las clases de EC y qué es lo que condiciona y perfila su conducta. Por ello, al igual que en el medio ambiente se utilizan unos **bio-indicadores** que nos dan información de cómo se encuentra la naturaleza, aplicando este mismo concepto a nuestro estudio, queremos crear el término **emo-indicadores**. Ruano (2004) nos muestra que existen dos grandes grupos de emociones (positivas y negativas) según las experiencias que generan en quien las siente. Adoptando esta idea, queremos denominar como *emo-indicadores* a aquellos sentimientos o emociones que el docente siente en algunas situaciones o momentos de su actuación y presencia en las clases de EC y que serán provocadores de sus reacciones, cambios de actitud en sus intervenciones o serán los responsables de la aparición de bloqueos y resistencias. Así, nos servirán de indicadores del propio estado del docente en estas prácticas concretas. Dentro de estos encontraremos:

- Por un lado, los **Emo-indicadores positivos**: aquellos sentimientos y emociones que afloran en el profesorado y nos indican que tendrá una intervención y actitud más relajada y confiada con este tipo de contenidos. También le ayudan a que realice su labor y le hacen sentir bien, encontrándose cómodo con las intervenciones con su alumnado, lo que le permite repetir ese tipo de actuaciones y experiencias con ellos. El profesorado que muestra estos emo-indicadores suele sentir seguridad, tranquilidad, entusiasmo y alegría en estos casos.
- Por otro lado, los **Emo-indicadores negativos**: son aquellos que muestran en el docente emociones o sentimientos que entorpecen y dificultan su labor con la EC, ya que generalmente se asocian a situaciones que le producen rechazo, con los que pueden surgir bloqueos o resistencias y de los que, consciente o inconscientemente, rehúye. En este caso, el profesorado suele sentir miedo al ridículo, vergüenza e inhibición, falta de confianza, inseguridad o incomodidad.

Según las emociones que siente el profesorado encontraremos un tipo u otro de emo-indicadores en sus experiencias personales con la EC o en sus clases con sus alumnos. Esto condicionará cómo organizará y vivirá sus intervenciones y acciones docentes o serán reflejo de sus resistencias. Así, la EC puede ser un contenido con el que disfrutar y enriquecerse junto a su alumnado, un obstáculo que intentar superar o, incluso, un contenido que se evita, desapareciendo de sus clases.

También se ha encontrado alguna referencia en estudios como el de Sáenz-López, Camacho, Moreno (2009) sobre las diferencias en cuanto a género en la percepción y sensaciones vividas en el profesorado con las prácticas de EC. En base a esto podemos ver que será más habitual la presencia de emo-indicadores positivos en el género femenino. También ocurre así en el estudio de Labrado, Mendizábal, Sánchez y Sánchez (2008), centrado en cómo vive el alumnado estas actividades corporales, siendo más cercanas y mejor recibidas en el sector de alumnado femenino.

Dicho esto, hemos seleccionado unos términos, que a continuación se explican, tratando de buscar la relación con estos emo-indicadores (positivos o negativos) que influyen y definen la función docente. Hemos elegido algunos de ellos por ser los más representativos para nuestro estudio. Las definiciones están sacadas tanto

del Diccionario de la R.A.E., del Diccionario de Psicología (Saz, 2000), como de los trabajos realizados por Canales (2006) y Ruano (2004). Ambas autoras incidieron en el desarrollo de algunos aspectos de las emociones y la EC con alumnado en FIP. Presentamos la definición de diferentes términos y procuramos relacionarlos con las propias prácticas docentes en el campo de la EC. Tras una breve aproximación de conceptos, pasamos luego a definir términos como: resistencias, miedo, bloqueo, inhibición, inseguridad, vergüenza o alegría; que tanto se tratarán en este estudio. Esto nos ayudará, a posteriori, a tratar de reflexionar sobre la notable influencia de este lado emocional del profesor en su labor docente en EC, como ya se ha venido exponiendo.

6.4.1 Acercándonos a la emoción de expresar

“La Expresión Corporal parte del cuerpo, y éste es el principio y el final de nuestras vivencias emocionales”. (Ruano, 2004:21).

Si queremos centrarnos en las emociones y sentimientos de las personas (de los profesores de EF) al estar realizando EC en sus clases, debemos primero saber y entender a qué nos referimos con estos términos de un modo breve. Hay opiniones sobre la separación y diferenciación de ambos términos (emoción y sentimiento), mientras que otros obvian tales comparaciones creyéndolas sinónimos o similares (Canales, 2006). La emoción forma parte de la existencia humana, es una forma de sentir que compone parte del entorno en el que vive y se relaciona.

La **emoción**: aquella reacción que surge y es vivida por el individuo en una situación determinada. En toda emoción se altera el ritmo cardiaco, desencadenándose una serie de cambios fisiológicos que como consecuencia, entre algunas, hay mayor secreción de adrenalina, con posibilidad de sudor (Garrido, 2000, en Canales, 2006; Ruano, 2004⁷). Así pues, cuando queremos mostrar nuestro lenguaje corporal frente a “un público expectante” (en este caso: el alumnado), nos invaden un mar de emociones, con todos esos cambios fisiológicos expuestos anteriormente.

Así, como refleja Ruano (2004), a veces las emociones se concebían como elementos perturbadores y desorganizadores de la conducta. Quizá sean perturbadoras por esta razón, porque a veces nos inhiben en nuestros actos y nos originan ciertos bloqueos, impidiéndonos hacer lo que en realidad queríamos. Estos coinciden con los que hemos denominado en nuestro estudio **emo-indicadores negativos** (p. 108). Así, no nos extraña que pueda haber entre los docentes pobreza expresiva si estas emociones quieren, o son inconscientemente, inactivadas. Esta carencia emotiva, esta pérdida o anulación de generar y transmitir emociones propias, nos hace perder esa expresividad inherente en el ser humano, que tanta falta hace para transmitir las prácticas de EC. Nos hace olvidar esa necesidad profunda de comunicarnos y de expresarnos, recurriendo, para ello, a la expresión verbal, con un mayor dominio y muy por encima de la EC.

⁷ Esta última autora hace un estudio más exhaustivo en cuanto a la dimensión emocional en la EC influenciada con aportaciones de otros muchos autores.

Hay una serie de emociones básicas. Su número y tipo varía entre los autores que las estudian, en función de la perspectiva que defiendan (denominándolas de diferentes modos: emociones básicas, primarias, fundamentales, etc.). Queremos resaltar aquí algunas de ellas, “*agradables y desagradables*”, como afirma Ruano (2004:149); emo-indicadores positivos o negativos, como hemos denominado en este estudio. Entre ellas están: alegría, afecto, sorpresa, tranquilidad, ira, miedo, pánico, vergüenza, tristeza. Todas ellas tienen matices específicos en cuanto al uso que se hace del cuerpo y del movimiento para expresarlas: reacciones faciales, partes corporales, tono muscular, posturas, gestos concretos, etc. En el estudio de Canales se concluye en la idea de que:

“La alegría, la ira, la tristeza son más exteriorizadas, mientras que el miedo es más interiorizada”. (Canales, 2006: 105).

Esto nos ayuda a comprender qué tipo de emociones son más habituales y cotidianas a la hora de manifestarlas y cuáles de ellas nos hacen huir o inhibir nuestra expresividad corporal. Esto nos hace observar como, a veces, ciertas emociones se apoderan de nosotros y nos obligan a realizar cambios en nuestra intervención docente.

Por otro lado, están los **sentimientos**, que son vivencias emocionales subjetivas, son estados de ánimo, nos ayudan a encontrarnos, nos dirigen y conducen a un objeto, nos vinculan con la realidad, nos ayudan a construir nuestra biografía (Canales, 2006; Ruano, 2004) organizan esa realidad en deseable y no deseable. Quizá por ello, a veces, este tipo de prácticas corporales pasen inconscientemente a ser “no deseables”, ya que tampoco han formado parte de nuestra biografía e historia de vida en la mayoría de los momentos. Además, en el estudio de Canales (2006) se constata que la emotividad es una construcción social y cultural que acaba siendo un hecho personal a través de su propio estilo. Así pues, nosotros vamos formando ese mapa emocional que queremos y acaba siendo de estilo propio, al igual que el lenguaje corporal, acabará siendo “nuestro propio lenguaje corporal” si nos hacemos capaces de enfrentarnos a él y adueñarnos de lo que queremos transmitir y lo que nos aporta al hacerlo.

Apoyamos a Canales (2006) en la idea de semejanza del término de emociones con el de los sentimientos, por lo que hablaremos de ellos indistintamente. También, creemos que la emotividad es necesaria para vivir en sociedad. Tiene un factor socializador influenciado por los valores culturales en los que está inmerso y que vive el profesorado. Así, en concordancia con Ruano (2004: 142), hablaríamos del “*componente expresivo o motor-conductual*”, ya que en esta sociedad manifestamos externamente las emociones, o al menos lo intentamos como reacción a algo emocionante que nos ocurre. Por ello, el sistema educativo, el propio currículo debe contemplarlo como otro elemento más a desarrollar. Hay opiniones de que la emotividad, el uso y transmisión de estas emociones, puede ser educada: educación emocional (Motos, 2003b). Entonces, esta pedagogía de las emociones tendría que propiciarla el profesorado mediante las actividades de EC. Pero previamente debe haber vivenciado y aplicado consigo mismo este tipo de trabajo y de prácticas emocionales, sirviéndole de autoaprendizaje y respondiendo según sus peculiaridades personales. Estas experiencias le servirían como respuesta y superación de los emo-indicadores negativos propios. El profesorado debe tener también autocontrol de sus emo-indicadores, siendo capaz de comprenderlos y modificarlos por el bien de su actividad docente y por su bienestar personal. Si conseguimos ser **hábiles emocionalmente** tendremos

mayor autoconfianza en desarrollar y afrontar la EC con nuestro alumnado en EF (Vallés y Vallés, 2000).

Así apoyamos la idea que transmiten Lapierre y Aucouturier (1985), quienes consideran que en la enseñanza actual se centra mucha atención a la consecución de los procesos conscientes, mientras que los inconscientes quedan relegados a un segundo plano. Sin embargo, son éstos últimos los que realmente tienen importancia y resultado real en el alumnado.

Junto a estas emociones y sentimientos se suele vincular las habilidades sociales, junto a tres dimensiones del comportamiento, que describen Vallés y Vallés (2000): (a) pensar (respuesta cognitiva); (b) sentir (respuesta afectiva); y (c) hacer (respuesta conductual). Transfiriéndolo a otro contexto, pero utilizando la idea de estas tres dimensiones, podemos decir que el profesorado de EF al desarrollar las actividades de EC deberá:

- a) **Pensar en...** qué experiencias ha tenido en este campo, qué ideas o conocimientos le han aportado y reflexionar sobre que conocimientos ha adquirido sobre ello.
- b) **Sentir...** y analizar aquellas emociones que le produce la realización de este tipo de actividades con su alumnado o, en el contexto formativo, para llevar a cabo autoaprendizajes que le ayuden a controlar sus emociones y, por lo tanto, a controlar su conducta en el desarrollo de estos contenidos, dotándole de una mayor seguridad y tranquilidad personal en los mismos, haciéndole disfrutar de su expresividad frente a los demás.
- c) **Hacer...** un trabajo emocional-personal que le permita introducir estos contenidos con un mayor entusiasmo, seguridad y mayor control emocional, haciendo valer la finalidad educativa por encima de todo, ayudándole a superar los emo-indicadores negativos y perturbadores que pueda sentir.

6.4.2 Las emociones con la expresión corporal en la realidad educativa

“El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones” (Traver, Sale, Domenech y Moliner, 2005:3).

La vinculación de las prácticas de la EC con el desarrollo integral del alumnado parece clara, con el desarrollo de su dimensión emocional y social. Pero ¿qué ocurre con el profesorado? ¿Qué emociones afloran cuando realiza este tipo de prácticas? El profesorado de EF, para realizar su labor docente a través de la EC, necesita del uso de determinadas habilidades sociales para gestionar estas actividades tan comprometidas a nivel personal. Para ello, requiere del conocimiento de sus propias emociones, haciéndose consciente de los emo-indicadores que favorecen o limitan en su actuación. Debe controlar y realzar su expresividad cotidiana y aumentar su expresividad específica para este tipo de prácticas. Si todo esto está controlado y afianzado en la figura del profesorado, este tipo de prácticas se vivirán con armonía, alegría, entusiasmo y tranquilidad (emo-indicadores positivos). Si por el contrario, estos esquemas de expresividad no están asimilados e integrados, si no se siente cómodo con estas prácticas, puede ocurrir que se vivan con miedo, inseguridad, vergüenza, pánico, etc., (emo-

indicadores negativos). Estas evidencias las podemos encontrar en el estudio de Fernández, Serranilla y Bruña (2008), aunque desde la perspectiva del alumnado.

Por ello, nos parece importante definir aquí ese tipo de emociones, presentes en el profesorado, para su mejor comprensión y análisis, con ayuda de ideas que Ruano (2004) deja a partir de su estudio. Estos sentimientos y emociones, ocultos o inconscientes, salen a la luz y se hacen visibles sólo tras la reflexión e introspección voluntaria del profesorado, cuando se pregunta o cuestiona ¿qué me impide realmente enfrentarme a la EC en mis clases?, ¿qué dificultades tengo con este tipo de actividades?, ¿qué recuerdos me traen mis experiencias previas, (si las tuvo)?, ¿qué siento yo al hacer estas actividades?

El baúl de las emociones: resistencias, miedo, bloqueo, inhibición, vergüenza, inseguridad y alegría

A continuación vamos a tratar de definir, según Ruano (2004) y la R.A.E, diferentes emociones presentes en este estudio, así como su contextualización a la propia labor docente en EC en cada una de ellas.

a) Resistencias. Desde la perspectiva del psicoanálisis es la oposición del paciente a reconocer sus impulsos o motivaciones inconscientes (Saz, 2000). En las prácticas de EC lo podríamos entender como una omisión al tratamiento de estos contenidos en el aula o realizar un tratamiento muy escueto, limitado por la falta de preparación o conocimientos, así como por falta de convicción en ello.

b) Miedo. Sentimiento de perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario. Recelo que se tiene a que suceda algo contrario a lo que desea (R.A.E.: 742 y Saz, 2000). El miedo confiere a las personas un estado de tensión nerviosa que les hace desarrollar *una acción evitativa* (Ruano, 2004: 202) y que facilita un aprendizaje de nuevas respuestas que hacen que la persona se aparte de ese peligro. También, estado afectivo del que cree cerca algo de peligro o causa de molestia. El miedo nos prepara para huir lo que vemos como un peligro. Asociada a otras palabras: terror, pánico, espanto, etc. En las prácticas de EC lo podríamos ver cómo la evasión de implicaciones muy activas en las propuestas de clase, donde el profesorado se queda en un segundo plano, algo que no ocurre en otro tipo de contenidos de la EF donde hace demostraciones con gran dominio y soltura. A esto se le suma el “miedo ante posible fracaso”, donde el profesorado tiene la incertidumbre de que no sabe cómo reaccionará su alumnado frente a estos contenidos. Esto le genera miedo porque quizá no sabe cómo resolverlo si sale mal en el aula.

c) Bloqueo. Entorpecer, paralizar las facultades mentales (Saz, 2000). En las prácticas de EC, podríamos entenderlo como un impulso paralizador que se experimenta al intentar experimentar este tipo de actividades de mayor implicación emocional y personal frente a un “público observador”: el alumnado. Para lo que aún, seguramente, no nos consideramos preparados.

d) Inhibición. Acto de abstenerse, dejar de actuar, echarse fuera de un asunto o abstenerse de entrar en él o de tratarlo reprimiendo la realización de los hábitos o movimientos (Saz, 2000). En las prácticas de EC se asociaría a que el profesorado se queda en un segundo plano, no se expone, no se muestra, porque siente que no está confiado para hacerlo. Una vez superada esa inhibición, todo es más fácil en la realización de las propuestas.

e) Vergüenza. Se genera la sensación de sentirse expuesto, encontrarse sin valía en algo, provoca la sensación de estar haciendo algo mal o incompetente. A veces está asociado a la incompetencia aprendida. Así, se aprende a esconder aquello sobre lo que se puede ser juzgado, produciendo aislamiento (Saz, 2000). Puede ser provocada por inseguridad ante extraños y por el miedo a ser evaluados negativamente. Asociado a otros sentimientos como *inutilidad o inquietud* (Ruano, 2004:207). Nuestro sentido del ridículo nos hace perder a veces la oportunidad de pasarlo bien. Nos cuesta quitarnos nuestros propios prejuicios. Se reprimen emociones por el qué dirán. Se asocia a culpa, ansiedad o pena. En las prácticas de EC se manifestaría en que el profesorado no tiene el atrevimiento suficiente para aportar una demostración espontánea y natural ante el alumnado sobre la propuesta a realizar o a mostrarse en sus participaciones junto a ellos.

La Educación, como proceso de enseñanza-aprendizaje, es una actividad recíproca, donde existe una comunicación intencional entre los sujetos que intervienen en ella. No sólo se transmiten saberes y conocimientos, sino también sentimientos, emociones, afectos, etc. Todos ellos pueden estar presentes en el profesorado. Así, tanto la personalidad del profesorado como el tipo de interacción que establezca en sus clases influirán en este proceso de aprendizaje del alumnado (De la Fuente y otros, 1992). En algunos casos, el profesorado muestra resistencias a las actividades de EC y otras veces se niega a llevarlo a cabo, debido a la incertidumbre que les genera esos momentos (Álvarez y Muñoz, 2003b; Archilla y Pérez, 2012; Coterón y Sánchez, 2011; Learreta y otros, 2006; Montávez, 2011; Sierra, 2000; Villard, 2012).

f) Inseguridad. Se trata de la falta de seguridad, de certeza, de confianza, ausencia de conocimiento seguro y claro de algo. Es lo contrario a “seguro”. Que no es libre y ni exento de todo peligro, daño o riesgo. Que genera muchas dudas, es incierto y en cierta manera puede conducir al error. Lo genera algo que no es firme ni constante (Saz, 2000). En las prácticas de EC lo encontraríamos en la aplicación de nuevos contenidos dentro de este bloque, generando esa falta de confianza en la actuación docente así como en las didácticas específicas empleadas.

La inseguridad está muy relacionada con las dudas y dependerá, según Devís y Antolín (2001) y González y Lleixá (2010), de su experiencia docente, de su relación con el centro y con el alumnado, así como de sus propias características personales. En algunas ocasiones también puede producir el mismo efecto que los anteriores: provocar que no se desarrollen estas actividades. Puede ocurrir bien por falta de confianza en las actitudes que el profesorado debe tener en estos contenidos; bien por falta de conocimientos sobre los diversos contenidos específicos que engloba; bien porque sus dinámicas pueden generar caos y desorden en la organización de la clase o bien porque el profesorado se encuentre falto de motivación por este tipo de contenidos.

g) Alegría. Es un estado de ánimo del que se siente satisfecho con la vida, logro de metas, alivio de dolor, ciertos acontecimientos positivos, sensaciones placenteras la activan, se vive como muy agradable (Saz, 2000). Asociado a felicidad, risa, sonrisa, sorpresa. Nos sentimos bien con nosotros y con los demás. “*Son fuentes independientes de motivación*” (Ruano, 2004:216). Para esta autora esta emoción es motivadora de seguir manteniendo la relación social que la provoca y va asociada al afecto y viene acompañada del contacto y proximidad.

En las prácticas de EC se reflejaría en la satisfacción personal del profesorado por la realización de estos contenidos, donde se siente armónico consigo mismo y con su actuación docente con el alumnado. En contraposición a todas las anteriores, es positiva y motivadora la aportación que realiza a las emociones vividas a través de estos contenidos.

A partir de ahí, hay que buscar soluciones. No sólo dotarse de recursos didácticos específicos, sino intentar autorregular estas emociones personales que le invaden, generar un cambio de actitudes frente a estas resistencias y emociones, buscar el trabajo colaborativo en grupo, donde este tipo de inseguridades pueden irse solventando. Esto hará posible el cambio personal y profesional (Hernández y Velázquez, 2010; González- Gallego, 2010; González y Lleixá, 2010), posibilitando así la innovación educativa en este campo emocional y personal que genera ciertas dificultades al profesorado. Según esto, habrá que plantearse si la propia FIP y/o FPP contempla esta educación emocional en sus vivencias o si, por el contrario, es inexistente esa pedagogía de las emociones, cuyo fin último es esa construcción del “yo” como proyecto personal y donde, como docentes, no podremos transmitir físicamente aquello que no hemos experimentado e interiorizado corporalmente (Laferriere y Motos, 2008).

h) Sorpresa. *Es una respuesta emocional breve* (Ruano, 2004: 221), que se activa en acontecimientos o hechos inesperados. La asociamos a alegría si va asociada a una reacción emocional positiva. Esta sorpresa puede preparar a la persona y hacer que muestre más interés por ese hecho. En las prácticas de EC, la sorpresa que siente el profesorado cuando descubre esta parte de su alumnado le motiva a continuar con estas actividades, le hacen valorarlas más.

7 Revisión de otros estudios de expresión corporal

En este apartado vamos a presentar unas tablas recopilatorias de tesis y estudios relacionados con la EC. La mayoría de estas tesis e investigaciones han aportado ideas y tenían nexos de unión con esta investigación, aunque el abanico de investigación científica en el campo de la EC en Secundaria no es muy amplio. En todo caso, se ha procurado analizar la importancia que cada estudio pudiese establecer con la investigación que nos ocupa.

En el campo de la EC hay pocos estudios en comparación con otros contenidos de la EF (Calvo y otros, 2012; Coterón y Sánchez, 2012; y Montávez, 2011). Sin embargo, en los últimos años parece que se han ido ampliando el número de aportaciones en investigación sobre EC. En la primera tabla 7 se han recopilado aquellas tesis doctorales, un total de catorce, que tratan algún aspecto relevante para nuestro estudio en algunos de sus apartados y que pudiesen ser relevantes para nuestro objeto de estudio. Tres de ellas no tienen gran relevancia para este estudio, aunque quedan recogidas en dicha tabla.

En la tabla 8 aparecen seis estudios que hemos querido destacar por su importancia para el objeto de este estudio. Están realizados en diferentes países: Chile, Cuba, Brasil y Francia.

En la tabla 9 hay otras 13 investigaciones que han tenido grandes aportaciones para nuestro objeto de estudio. Hay otras tres publicaciones más, al finalizar esta

tabla, que en alguno de sus capítulos hacen alusión específica a la EC o al cambio de pensamiento en el profesorado sobre su labor docente, aspecto que también es de gran relevancia en el tema que nos ocupa.

En las tres tablas podemos ver que en cada columna, de izquierda a derecha, encontramos: los autores y la fecha, el título del estudio o tesis, los temas o finalidades que se persiguen, la metodología empleada para realizarlo y, por último, en la columna de más a la derecha, se exponen las posibles aportaciones y nexos de unión que tienen todos estos estudios con nuestra investigación en concreto, lo que justifica nuestras razones para apoyarnos en estas fuentes bibliográficas y recopilarlas en estas tablas. En todas ellas han sido ordenados por el año de publicación más que por orden alfabético, para tener una secuencia de los campos estudiados con el paso de los años.

Tabla 7.: Tesis españolas en relación a EC. (Elaboración propia).

Autor, año	Título	Tema destacado	Metodología y aportaciones	Nexo de unión con este estudio
Brozas, M. Paz (1996)	La construcción conceptual de la expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX	La expresividad corporal en el teatro		De otro ámbito
Sierra, M. A. (2001) Tesis Doctoral	La EC desde la perspectiva del alumnado de Educación Física	Análisis histórico epistemológico de la EC Cómo han experimentando esa asignatura el Grupo de alumnos/as de titulación de Maestro EF	Estudio experimental de etnografía educativa. Observación participante.	Percepción de la FIP en EC por parte de los colaboradores. Análisis de la evolución EC en FIP.
López, A. (2002) Tesis Doctoral	El desarrollo de la creatividad a través de la EC	En la Facultad de Formación de Profesorado de Cáceres. Ayudar a ver la influencia de la EC en el pensamiento divergente en la EF Se conoce si 50h lectivas de EC favorece la creatividad: fluidez motriz y flexibilidad motriz. Además de la creatividad verbal y la gráfica. Y ver si hay transferencia a otros ámbitos.	El estudio concluye con: no hay influencia significativa en los niveles de creatividad de los sujetos investigados.	La creatividad como elemento motivador para realizar los contenidos de EC en el aula.
Oliver, M ^a J. (2002) Tesis Doctoral	Expresión/comunicación corporal y autoconcepto. Estudio y diseño de instrumentos de medida para estudiantes universitarios.	Estudia el autoconcepto del alumnado universitario que cursa la asignatura de EC Se estudia el autoconcepto y se crean instrumentos de medida	Estudio experimental. Hay cuestionario auto-descriptivo. Se obtienen diferencias en 7 factores del autoconcepto.	La Formación Inicial en EC, influencia en el autoconcepto del alumnado.

Learreta, B. (2004) Tesis Doctoral	Los contenidos de EC en el área de EF Primaria	Conceptualización de la EC integrada en la EF y el contenido como elemento curricular en LOGSE.	Estudio y categorización de los contenidos. Entrevistas a profesionales implicados. Aporta nueva propuesta personal de estructuración de contenidos en EF	Análisis del contenido como elemento curricular, aunque en Primaria y LOGSE. Realidad de la práctica docente en EC en Primaria.
Ruano, M ^a T. (2004) Tesis Doctoral	Influencia de la EC sobre las emociones. Estudio experimental.	Evalúa el impacto de la EC sobre la vivencia emocional de los universitarios de varios centros, (Magisterio y Facultades).	Identificar las emociones más vivenciadas. Se realiza un cuestionario. Se hace un estudio experimental para ver si la EC contribuye a modificar la vivencia emocional.	Estudio de las emociones asociadas en la vivenciación de las actividades de EC en los profesores colaboradores.
Cachadiña, P. (2004) Tesis Doctoral	EC y creatividad. Métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral	Analizar la presencia de la creatividad en cuatro trabajos concretos realizados en INEF en Taller de Movimiento Creativo. Trata la creatividad y su marco conceptual.	Estudio cualitativo, estudio de casos. Descripción de diferentes asignaturas de un Centro de Formación.	La creatividad, y el desarrollo del proceso creativo en la EC como elemento importante a desarrollar en el alumnado.
Navarro, M ^a R. (2006) Tesis Doctoral	El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado.	Aportaciones de dramatización a la educación emocional. Análisis de formación inicial en Primaria.	Investigación cualitativa: dos estudios de caso, (infantil y primaria y universitarios). Con Entrevistas	Necesidades de la FIP. Algo del apartado de Educación Emocional. Similitudes con mis "luces".
Villada, P. (2006) Tesis Doctoral	La EC en la formación inicial del profesorado. Estudio y análisis curriculares de las universidades españolas.	El objeto de estudio fue analizar qué curriculum se realizaba en la asignatura de EC en centros de formación de profesorado en España.	Dos apartados: El primero se hizo con alumnado de un centro de Valladolid. El segundo estudia los programas de las Universidades españolas que imparten esta asignatura	La FIP Plantea una propuesta de programa para ordenar la asignatura.
Canales, M ^a I. (2006) Tesis Doctoral	Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la EC	Analiza las vivencias del alumnado en ámbito de EC cuando hacen dichas actividades de interacción táctil e interacción visual.	Metodología fenomenológica, con el diario de prácticas y análisis del contenido. Se observa que el alumnado no permanece indiferente cuando vivencia la interacción social (mirar o tocar).	Involucrar este tipo de actividades prácticas en las propias de la EC para favorecer y mejorar la intervención docente y el clima afectivo del aula. Y en los sentimientos sentidos por los propios alumnos: vergüenza, incomodidad, etc.

Coterón, J. (2007) Tesis Doctoral	Contenidos de la EF en los manuales escolares: la EC en la 1ª etapa de la E.G.B. (1970-1980)	Analiza los primeros manuales escolares. Estudia los modelos pedagógicos sobre los que se fundamentan estos contenidos.	Realiza sistema de categorías que clasifica los contenidos y les agrupa propuestas concretas de E-A. Ayuda a entender la desigualdad de la evolución de la EC dentro de los contenidos de la EF EGB.	Quizá la aportación a entender la desigualdad de la evolución que la EC ha tenido como contenido de la EF
Cardona, J. (2009)	Patricia Stokoe: vida y obra. La creadora de la expresión corporal-danza	Descripción de vida y obra de PatriciaStokoe	Entrevistas,	Otro ámbito
Montavez, M. (2011) Tesis Doctoral	La EC en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en centros públicos de Primaria de la ciudad de Córdoba	Estudia la realidad educativa en los centros de Primaria de Córdoba en EC en EF	Introduce parte cuantitativa y cualitativa con grupo de discusión.	Posibles similitudes en cuanto a la realidad educativa en los centros de Secundaria en cuanto al desarrollo de la EC con el alumnado y sus dificultades.
López, R. (2011)	La expresión corporal como instrumento de cambio en las pautas violentas de interacción en adolescentes a nivel de Secundaria	Analiza los cambios en el alumnado violento de un grupo de secundaria	Investigación – acción, observación, entrevistas	Otro ámbito: Psicología, perspectiva del alumnado

Tabla 8: Otros estudios de EC de interés para esta investigación realizados en otros países. (Elaboración propia).

Reyno, A. (2006) Tesis Doctoral no publicada.	La formación inicial de los profesores de Educación Física en Chile y la actividad expresivo-motriz.	Si tienen claros los contenidos de la Unidad: “deportes y actividades de autosuperación y de expresión motriz”.	Descriptivo exploratorio. Encuestas a profesores de cursos de secundaria.	Confusión en el profesorado al impartir los contenidos. Se centran en objetivos de salud y aptitud física olvidando los de expresión y comunicación.
Torre, E; Palomares, J; Castellanos, R. y Pérez, D. (2007) Investigación	La Expresión corporal en el currículo del sistema educativo de la República de Cuba : Estudio de las necesidades de formación inicial	Estudia el plan de estudios FIP y el plan legislativo. Para saber si debe estar como asignatura obligatoria en la FIP.	Cuestionario sobre sus pensamientos y necesidades en EC. Entrevista grupal	Carencias en la formación inicial: falta de didáctica de la EC.

Perez- Roux, T. (2008) Investigación	Formación de formadores en Expresión Corporal. (Francia)	La formación Permanente y sus carencias en Francia	Estudio longitudinal, con cuestionarios	Aspectos claves para una adecuada formación permanente. Aportaciones para mejora del profesorado.
Perez- Roux, T. (2010) Investigación	Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación inicial de los docentes de Educación Física: Un estudio en la zona de Nantes- Francia.	Analiza las características del alumnado que se orienta hacia la docencia.	Cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Un estudio longitudinal amplio de estudiantes.	La identidad profesional en la FI en EC
Reyno, A. (2011) Investigación	Los contenidos de la expresión motriz y la gimnasia rítmica según la opinión de los profesores de educación física en Chile	Analizar la opinión del profesorado de EF sobre estos contenidos, si se imparten en la universidad y si luego se pone en práctica en el ámbito escolar. Ver el nivel de preparación de los docentes en EC	Tipo descriptivo y exploratorio. Cuestionarios a profesores de los centros educativos.	Opiniones del profesorado frente al tratamiento de estos contenidos dentro de la EF. Mayor aceptación en profesoras, ya que en formación se separa por género.
Madrid y Schiebelbien (2011)	Las representación social de la danza en las clases de EF en los primeros años de la educación. Brasil	En las escuelas de primaria, conocer cómo se realizan los contenidos de danza	Cuestionarios profesores y alumnos	Se divide al alumnado por género en estas actividades. Profesorado poco formado en Danza en la FIP

Tabla 9. Otros estudios nacionales sobre EC relevantes para la investigación. (Elaboración propia).

Autor, año	Título	Tema destacado	Metodología y aportaciones	Nexo de unión con este estudio
Álvarez, M ^a J. y Muñoz, J. (2003) a Investigación	La comprensión de los gestos corporales básicos en el ámbito de la Expresión corporal	Comprensión e interpretación de los gestos corporales en niños de 7 a 16 años. Para intentar buscar la forma más adecuada de enfocar la EC	Grabación de video y trabajo sobre una hipótesis previamente planteada. Realización de Cuestionario.	Posible influencia en el alumnado.

Álvarez, Mª J. y Muñoz, J. (2003) b Investigación	El profesor novel en EC y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de ritmo y expresión. Estudio de caso de un profesor de secundaria.	Búsqueda de unión entre expertos y novatos. Planteamiento de UD en profesor novel.	Puesta en marcha de la UD de EC. Grabación y reflexión del profesor novel.	Similitudes en las dificultades encontradas en el profesor.
Romero, Mª R. (2004) Investigación	Argumentos sobre formación inicial de los docentes de Educación Física	Tratan de estudiar la realidad de la EC dentro de la EF en Aragón.	Cuestionarios a profesorado sobre la presencia de EC, su formación, etc.	Carencias formativas en EC en la FIP, poca presencia en las sesiones de EF
Gladys, M; Paredes, E; Hernández, A. (2006). Investigación	Propuesta de una batería de ejercicios para el tratamiento de la EC en el Currículum de primer grado.	Proponer una batería de ejercicios para la Unidad de Actividades Rítmicas del Primer grado de la Enseñanza Primaria	Aportación de batería de ejercicios y su posterior análisis en la realidad de algunos Centros educativos	Ver carencias metodológicas del profesorado en EC
Fernández, B; Serradilla, J; Bruña, I. (2008) Investigación	Procesos cognitivo afectivos del alumnado asociados al trabajo de la creatividad en expresión corporal	Analizar pensamiento, emociones, ideas, motivaciones del alumnado al realizar la EC.	Con alumnos de 4ºESO. Estudio caso	Emociones explicadas similares a las del estudio, pero en el alumnado. Buena aceptación
Labrado, S; Mendizabal, S; Sánchez, M; Sánchez, F. (2008) Investigación	Propuestas de trabajo de movimiento y expresión para la mejora de la percepción corporal en la ESO. Toledo.	Ver percepción de los escolares de su imagen corporal. Proponer sugerencias de intervención	Cuestionario satisfacción con su cuerpo	Diferencias en la percepción por género. Ofrecer posibilidades formativas al profesorado.
Navajas y Rigo. (2008)	Arte y Expresión corporal: una fusión para contribuir en la formación del docente	Experiencia de un Curso de escuela de verano donde tratan de observar cómo diferente alumnado vive la experiencia de arte, expresión y movimiento	Mediante diarios del profesorado	FPP en cuanto al currículo "oculto" y personal.
Cuellar, Indarte y Navarro, (2008).	Formación en expresión y comunicación corporal. Estudio sobre la formación anterior de los estudiantes en la Universidad de La Laguna	Investigan para ver qué formación han recibido en su FIP y que otras experiencias previas han tenido los alumnos de esta Universidad sobre estos contenidos	Por medio de cuestionarios realizado al alumnado.	Carencias en la FIP en EC, y falta de experiencias previas

Gelpi, Murillo, Romero, Tena (2008)	Por qué las dinámicas de reflexión en nuestras clases de expresión corporal	Estudia la importancia de metodologías reflexivas en el alumnado en FIP	A través de la opinión de los estudiantes con su diario de prácticas	Nuevas formas de FIP en EC
Torrent, C y Lanuza, E. (2008)	Una experiencia de Contact improvisation en un IES	Actitud alumnado en la práctica	Anotaciones de observaciones y cuestionarios	Similitudes con la reacción del alumnado en los estudios de caso.
Calvo, A; Ferreira, M; León, J; García, I; Pérez, R. (2009) Investigación	“Un análisis DAFO sobre la Expresión corporal en la EF actual”	Jornadas de Reflexión sobre la EC en la EF actual,	Grupo de reflexión con matrices DAFO.	En muchas de las conclusiones sobre la EC en las Debilidades mostradas.
Sáenz-López, Sicilia y Manzano, (2009) Investigación	La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la Educación Física en función del género.	Diferencias significativas de género en cuanto al desarrollo de los aspectos de la programación en el aula	Cuestionario aplicad a centros de Primaria y Secundaria de Andalucía.	Diferencias significativas en cuanto a los contenidos de EC, más valorado por las mujeres.
Gil, J y Coterón, J. (2010) Investigación	Los contenidos de Expresión corporal en la asignatura en Ciencias de la Actividad física y del Deporte.	Conocer el punto de vista del alumnado sobre el grado de relevancia de los contenidos propuestos en su formación inicial.	Cuestionario sobre aspectos relevantes, (CUVACORE).	Nuevos planes de formación inicial en EC. Opinión del alumnado sobre los contenidos impartidos.
Otras aportaciones a la tesis:				
Díaz Lucea, J. (2001) Tesis Doctoral.	El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación física en las Etapas Obligatorias de Educación. Una aportación a la Formación del profesorado.	Aspectos que influyen en la Planificación y programación en el ámbito educativo y en EF	Cuestionarios, trabajo de campo variado. Actuación y valoración docente en cuanto a variables personales, profesionales y contextuales.	Formación de profesorado y su pensamiento. Afirma la falta de presencia de este tipo de contenidos de EC en Primaria y Secundaria, siendo de gran dificultad.
Onofre, Jordán, Ruiz, Zagalaz, Santiago, (2001) Investigación.	Las creencias en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Incidencias en la transformación de su pensamiento.	Se intenta conocer cómo cambia el pensamiento del profesorado de EF en la Formación Inicial	Trabajo cualitativo, con diferentes instrumentos: autobiografías, cuestionarios, entrevistas individuales y grupales, diarios.	El pensamiento del profesorado de EF, en la EC Aspectos que producen cambios en su pensamiento.

Leite, A. (2011) Tesis doctoral	Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional	Con el análisis de dos historias de vida se trata de entender la identidad docente de estas dos personas, entendiendo que vida y profesión van de la mano	Entrevistas, historias de vida, contratos de trabajo, diarios de campo, etc.	Similitud por la historia de vida de la propia investigadora y su influencia en su posicionamiento ante la EC.
---	--	---	--	--

A continuación, para realizar un breve análisis de todos estos estudios, nos fijaremos en algunos de los principales ejes de nuestra investigación, lo que nos permite analizar toda esta documentación en base a las diferentes categorías:

La FIP y la FPP en EC

En referencia a la FIP podemos encontrar estudios realizados mayoritariamente con el alumnado de diversas escuelas de magisterio y algunos en relación a otras facultades en las que se resaltan o analizan los modelos utilizados en la formación, la influencia de éstos en ciertos aspectos de la personalidad del alumnado y su utilidad para esos futuros profesores. También se encuentran nuevas aportaciones de estos modelos formativos en EC. Entre ellos encontramos las tesis doctorales o investigaciones de Cachadiña (2004), Canales (2006), Cuellar, Indarte y Navarro (2008), Gelpi, Murillo, Romero y Tena (2008), Gladys, Paredes y Hernández (2006), López (2002), Montávez (2011), Navajas y Rigo (2008), Navarro (2005), Oliver (2002), Romero (2004), Ruano (2004), Sierra (2001), Torre y otros (2007), Villada (2006).

Queremos destacar aquellos que, en concreto, destacan las carencias en esta FIP, la falta de experiencias del alumnado en formación o algunas dificultades de la FPP (Calvo y otros, 2009; Cuellar, Indarte y Navarro, 2008; Gil y Coterón, 2010; Romero, 2004; Torre y otros, 2007). También resaltar aquellas que analizan y plantean nuevas orientaciones metodológicas en sus modelos formativos en EC (Canales, 2006; Gelpi, Murillo, Romero y Tena, 2008; Montávez, 2011; Navajas y Rigo, 2008).

Otros tratan de estudiar lo que una EC adecuada en la FIP puede lograr en el perfil del alumnado y, por lo tanto, del futuro docente, destacando la creatividad como en Cachadiña (2004) y López (2002); la dramatización y la educación emocional en Navarro (2005); el autoconcepto y las emociones en Oliver (2002), Ruano (2004) y Canales (2006). Todos ellos, aspectos muy importantes para la labor y papel posterior del profesorado de EF al realizar las sesiones de EC.

Por otro lado, como estudios destacados en este ámbito, en otros países encontramos los de Reyno (2006, 2010) en Chile, Torre y otros (2007) en Cuba, Perez-Roux (2008, 2010) en Francia; Madrid y Schiebelbien (2011) en Brasil. De todos ellos, nos llama la atención la falta de FIP y FPP en el campo de las actividades expresivas o de la danza. En otros, esta formación y su manifestación en el ámbito escolar aún se realiza separando por género al

alumnado, lo que parece que también se refleja en el profesorado, dominando más ciertas prácticas el profesorado femenino.

También sobre aspectos de la formación, encontramos estudios más generales de EF, pero dentro de los cuales recopilamos ideas en torno a la FIP y la transformación de su pensamiento que nos parece importante destacar en nuestro estudio en el ámbito de la EC, como es el caso de Díaz-Lucea (2001) y Contreras y otros (2001).

La práctica docente de EC con alumnado

Cada vez son más abundantes las publicaciones o experiencias aportadas en congresos sobre diversos aspectos de la práctica docente en EC y alternativas de diversas propuestas para realizar estos contenidos dentro de la EF. Sobre esto hemos encontrado investigaciones o estudios finalizados o aún en proceso. Queremos destacar en este apartado el estudio de Álvarez (2003a) quien realiza la influencia de las prácticas de EC en el alumnado. O el estudio de Coterón (2007) o Learreta (2004), quienes estudian los contenidos de EC presentes en el ámbito escolar en diferentes períodos; en el caso de Learreta, creando un modelo propio para la realización de la EC dentro de la EF.

Romero (2004) y Montávez (2011) nos muestran cómo los contenidos de EC están en clara desventaja con respecto a los otros bloques de la EF. Reflexionan sobre las carencias existentes y tratan de crear un nuevo modelo formativo para reforzar y modificar esas realidades. Aspectos considerados de gran relevancia en nuestro estudio también.

Son Calvo y otros (2009), con sus conclusiones, quienes nos hacen ver las posibles debilidades a superar y fortalezas a reforzar de la EC en las clases.

El profesorado ante la EC

Son pocos los estudios que se hayan centrado en el aspecto emocional del docente cuando realiza y experimenta EC, pero encontramos otras tesis e investigaciones que nos dejan recopiladas las emociones y sentimientos del alumnado en formación o, en algún caso, de docentes o incluso de los sentimientos del alumnado de secundaria al hacer EC. Por ello, nos parece interesante destacarlas y recopilar algunas ideas de estos documentos, como es el caso de Canales (2006) y Ruano (2004) sobre emociones en el alumnado e durante su FIP. Álvarez y Muñoz (2003b) se centra en el docente que reflexiona sobre lo que siente en su práctica diaria, de las inseguridades que encuentra al abordar estos contenidos, de un modo involuntario. También es incesante ver como en el modelo de FPP de Navajas y Rigo (2008) plantean, precisamente, reforzar ciertas emociones y sentimientos, de los que en este estudio hemos denominado emo-indicadores negativos, para facilitar y reforzar la personalidad del futuro docente. Por otro lado, las diferencias de pensamiento entre el profesorado parecen ser diversas según el género, como nos muestran los autores Sáenz-López, Camacho y Moreno (2009) en su estudio, mostrando esas diferencias de manera más latente en los contenidos de EC.

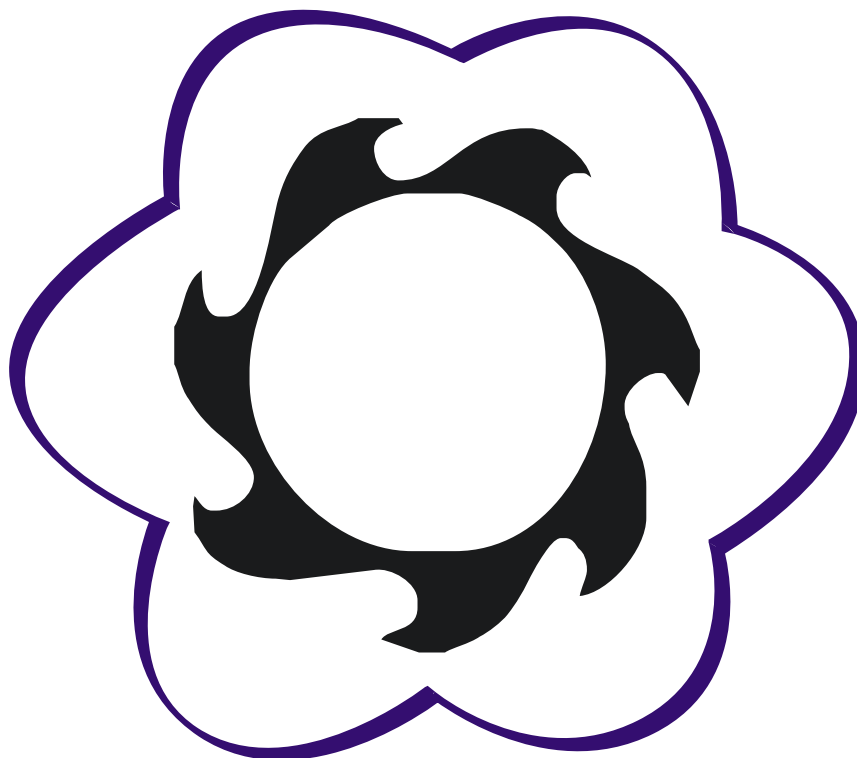
Por otro lado, destacamos aquí, la tesis de Leite (2011) y Pascual- Baños (2003) sobre su análisis de las historias de vida y su influencia en la identidad docente, puesto que como se ha querido desarrollar en este estudio, el profesor no es sólo docente, sino que también es persona que ha vivenciado y ha sentido experiencias que le ayudan o entorpecen en su labor educativa.

El alumnado ante la EC

Aunque el alumnado no es el principal protagonista en esta investigación, es un elemento muy importante, es el compañero de camino que está siempre frente al profesorado en este tipo de prácticas y a quién se tiene que ganar con constancia y entusiasmo. Por ello, nos parece importante destacar estos estudios donde también se analizan sus sentimientos al realizar estas prácticas en las clases de EC. Nos muestran sentimientos y reacciones del alumnado a medida que se les introducen este tipo de contenidos y que, por su falta de experiencias, lo consideramos de cierta similitud y paralelismo a lo que le ocurre al docente de EF. Entre estos destacamos a: Fernández, Serradilla y Bruña (2008); Labrado, Mendizabal, Sánchez y Sánchez (2008) y Torrent y Lanuza (2008).

Con este último apartado hemos concluido el marco teórico de la tesis. En el siguiente capítulo presentaremos el diseño y la metodología de investigación que hemos llevado a cabo.

CAPÍTULO 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



1	Introducción	127
2	Diseño de la investigación	129
3	Elección de los profesores colaboradores: los impulsores del estudio	131
3.1	El Contacto con los profesores colaboradores.....	132
4	Metodología para la obtención de información	134
4.1	El cuestionario (C1 y C2)	134
4.2	Entrevistas individuales en profundidad (E1 y E2)	136
4.3	Grupo de Discusión (GD).....	138
4.3.1	Planificación del Grupo de discusión.....	141
4.3.2	Desarrollo del grupo de discusión. Un punto de encuentro.....	145
4.3.3	Tratamiento posterior de la información del grupo de discusión 147	
4.4	Diario de la investigadora/investigación	148
4.5	Análisis de documentos aportados por los colaboradores	149
4.6	Historia de vida de la investigadora.....	150

5	Fases de desarrollo de la investigación.....	151
5.1	Resumen de las fases.....	152
6	Metodología de análisis de la información.....	155
6.1	Reducción de datos obtenidos. “Aclarándose”	156
6.2	Categorización de la información y clasificación. “Los pilares”	156
7	Criterios de rigor científico en el estudio	161
7.1	Criterios de rigor científico en estudios cualitativos.....	162
7.1.1	Valor de verdad.....	162
7.1.2	Aplicabilidad.....	163
7.1.3	Neutralidad.....	164
7.1.4	Consistencia	165
7.2	Cuestiones Ético-metodológicas	167
7.2.1	Implicación en la relación con los colaboradores	167
7.2.2	Utilidad del estudio y posibles influencias	168

CAPÍTULO 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Una investigación tiene varias caras o facetas: la de los datos, la cara histórica, la cara conceptual-teórica, la cara ética, la cara social; que a su vez, conducen a diversas historias y la investigadora puede mostrar algunas y omitir otras o intentar articularlas, componerlas, re-armarlas para no perder la complejidad que en sí mismas encierran”. (Leite Méndez, 2011: 15).

1 Introducción

Este capítulo se centra en explicar el tipo de diseño que se ha utilizado para llevar a cabo esta investigación. También explica las fases y la metodología empleada para profundizar en todo ello: aspectos metodológicos destacados y técnicas e instrumentos utilizados, tanto para la obtención de datos como para el análisis de los mismos. De este modo será posible responder a las cuestiones iniciales definidas y se podrán obtener los resultados finales y sus correspondientes conclusiones. En el último apartado se prestará especial atención al desarrollo de unos criterios que aseguren el rigor, la credibilidad de la información utilizada y las cuestiones ético-metodológicas del proceso seguido.

Dadas las características del problema de estudio, se ha procurado adecuar las elecciones metodológicas a las características del problema objeto de estudio. Como también afirma Monjas (2010), cuando se tiene claro en qué cuestiones profundizar es más fácil la elección de las técnicas e instrumentos de investigación que lograrán recopilar la información adecuada para dar respuesta a ese problema sobre el que se profundiza.

Debe tenerse en cuenta que la propia investigadora forma parte del objeto de estudio, ya que también es profesora de Educación Física en Secundaria y se ha enfrentado a estas mismas dificultades al desarrollar la EC. Desde esta perspectiva, el enfoque crítico del estudio busca el cambio de esta realidad desde un proceso introspectivo y desde una indagación en el pensamiento de otros y otras colegas de profesión. Esta actitud crítica es, a su vez, una señal de identidad metodológica de este estudio.

Para asegurar y organizar la realización de la investigación se cumplen diferentes condiciones, basándose en las ideas de Bunge (1994):

1. Por un lado, se cuenta con unas cuestiones de partida, con las que surgió la idea inicial del estudio. Estas ideas fueron fruto de las experiencias de la investigadora en el desarrollo de su labor educativa en diferentes centros y con diversos compañeros de EF. Apoyándose en todo esto, surgieron las primeras cuestiones con las que se inició una aproximación y a las que se dio respuesta en una primera fase del estudio. Esto nos ayudó a elaborar

unos ejes teóricos que nos han servido de apoyo en todo el proceso y en la elaboración de cada una de sus partes.

2. Estas cuestiones contribuyeron a perfilar el objeto de estudio con más claridad, de manera que quedó establecido en: *dificultades del profesorado de EF con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria*, con el que se inició la segunda fase. El desarrollar de este objeto de estudio pretende profundizar en el pensamiento de los propios profesores colaboradores implicados, intentando llegar a comprender las perspectivas y pensamientos que tienen y sienten acerca de dicho objeto. Entre la primera y la segunda fase de esta investigación se han producido cambios, que han dado lugar a una reformulación de ciertos aspectos a medida que se iba avanzando y profundizando en la investigación, incluso se han generado nuevas cuestiones a resolver surgidas durante el desarrollo del estudio.
3. Este estudio sustenta su interés en el hecho de que estudia el pensamiento del profesorado sobre los diferentes aspectos planteados y analiza cómo determinados problemas generan dificultades al profesorado. Para solventar esas dificultades el profesorado necesita desarrollar procesos de autorreflexión. Se apoya en las opiniones, creencias, sentimientos de estos colaboradores que dan las claves para conocer sus propias realidades individualmente, así como para entender las posibles coincidencias entre algunos de ellos o su identidad única en algunos pensamientos. Esto nos permitirá ofrecer unas conclusiones relevantes y rigurosas en cada caso, útiles, en primera instancia, para la propia reflexión del profesorado que ha colaborado en la investigación. Gracias a ello, a su vez, repercutirá en la indagación o replanteamiento de su propia realidad y práctica docente en EC. En segundo lugar, servirán de apoyo o de motivación a diferentes estudios sobre el mismo campo de la EC. Por último, servirá para reforzar aquellas líneas posibles de formación detectadas como carencias que no permiten al profesorado superar las dificultades que encuentra en su labor docente en la EC en EF.
4. Otro aspecto importante de este estudio que emerge durante su desarrollo, en especial en la segunda fase de la investigación, es el hecho de que se detectan unos aspectos que facilitan y sirven de ayuda al profesorado para introducir y desarrollar estos contenidos en sus clases. Esto nos hace percibir un sentimiento ilusionado por llevar estos contenidos a sus clases. También nos ayudaría a entender cómo el profesorado ha cambiado y modificado su pensamiento y creencias sobre la EC en cuanto a estos elementos facilitadores en los que se apoya para llevar a cabo la EC en sus clases.
5. Este estudio analiza de manera secuencial la realidad y en se manejan diversas técnicas para la recopilación y la búsqueda de la información. En un primer acercamiento se da a conocer la realidad de los colaboradores implicados analizando sus opiniones y pensamientos sobre el objeto de estudio de una forma más amplia y general. En este primer momento se incluyen muchos más aspectos de su práctica educativa a través de un cuestionario, de una entrevista en profundidad y del análisis de algunos documentos aportados por algunos de los colaboradores. Tras un período

de tiempo se vuelve a realizar otro acercamiento para conocer si ha habido un cambio en el pensamiento sobre su práctica docente. Esto facilita una visión de su evolución sobre los diversos aspectos ya analizados en el proceso anterior; por otro lado, sirve para profundizar en algunos aspectos del objeto de estudio considerados más relevantes. En esta segunda fase se desarrollan un segundo cuestionario, una segunda entrevista en profundidad y un grupo de discusión que ayudarán a comparar y contrastar la información entre todos los implicados de una manera más profunda.

Cabe destacar que actualmente la calidad de la educación que se imparte es uno de los temas más debatidos y con mayor relevancia social. Extrapolándolo al contexto de nuestro estudio, Montávez (2011) afirma que en la calidad de la educación en EC en EF, el protagonista es el propio profesorado, quien realiza su labor docente de calidad día a día en sus aulas (gimnasios). Por ello, este estudio se centra precisamente en una de las figuras relevantes para conseguir esa calidad de educación: el profesorado de EF de Secundaria. Es curioso observar la falta de estudios acerca de la labor docente cotidiana en este ámbito de secundaria: la sistematización educativa en EC o la *identificación de los problemas actuales de la enseñanza de la EC*, como demuestran Coterón y Sánchez (2012) y Montávez (2011:229).

Si a esto añadimos la escasez de estudios encontrados sobre el campo de la EC en secundaria en relación con otros ámbitos de la EF, la necesidad de nuestro estudio es más patente. Basándonos en estos hechos, consideramos de gran importancia el estudio realizado, no sólo por sus resultados finales y conclusiones, sino también por quienes lo han hecho posible: los profesores y profesoras de EF de Secundaria que se han querido implicar en esta investigación e indagar sobre su práctica y sus sentimientos en ella. La información recopilada de todos ellos ha sido consecuencia de su propia auto-reflexión y, por lo tanto, constituye un pequeño paso hacia su formación continua, aunque sea sólo por replantearse cuestiones personales y de sus realidades docentes en este campo tan ambiguo: la EC.

2 Diseño de la investigación

Observando la propia naturaleza del problema a investigar, parece adecuado orientarnos hacia la elección de una metodología cualitativa que ayude, facilite y guíe el proceso de obtención de información, así como su posterior análisis. Esta metodología creemos que nos permite acercarnos de la forma más adecuada y coherente a los resultados del objeto de estudio. Esta investigación estaría entonces dentro de una perspectiva naturalista, tratando de comprender e interpretar qué dificultades tiene el profesorado con el desarrollo de estos contenidos de EC en sus clases. Realmente queremos saber y entender el porqué de esas realidades educativas que se generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje que nuestros colaboradores desarrollan en la EC. También queremos ver las posibles causas de esas dificultades, para entenderlas, interpretarlas y aportar posibles soluciones. Como describen Denzin y Lincoln (2005):

“La investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto quiere decir que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados, interpretando los fenómenos de los significados que las personas les dan”. (Denzin y Lincoln, 2005:8).

Esta investigación tiene diversas características asociadas más a este tipo de metodologías, basándonos en autores como: Denzin y Lincoln (2005), Latorre (2003), Rodríguez, Gil y García, (1996), Taylor y Bogdan (1992), etc. Son diversas las razones que sustentan que este estudio se enmarca en la perspectiva naturalista. Entre ellas destacan las siguientes:

- Pretende la descripción y análisis de las palabras (en las entrevistas y el grupo de discusión), de los gestos y reacciones (grupo de discusión), o de respuestas escritas (en los cuestionarios) de los diferentes colaboradores.
- El diseño de la investigación es emergente, construido a medida que se ha ido avanzando en él.
- Existe una preocupación por cómo el profesorado de EF encuentra esas dificultades al desarrollar la EC en secundaria, y por cómo esto es vivido, sentido e interiorizado por los colaboradores.
- Se establece una relación cercana entre la investigadora y el objeto de estudio, así como con los colaboradores, informándose e interactuando mutuamente.
- Es humanista y se preocupa por el pensamiento de los docentes y su influencia en su labor educativa de calidad en este campo de la EC.
- Parte de una realidad de estudio, donde con los resultados obtenidos y su análisis se llega a una teorización y posible acción posterior.
- Se utilizan técnicas propias y variadas que aseguran unos resultados de la investigación creíbles. Siguiendo las pautas de Pérez Serrano (1994) este proceso tiene datos recopilados por diferentes vías e instrumentos metodológicos que permiten explorar mejor el objeto de estudio e interpretarle.

Esta investigación se basa en un “estudio de casos”. Autores como Denny (1978), Elliott (1990), Goetz y Le Compte (1988), Marcelo y otros (1991), Rodríguez, Gil y García (1999), Woods (1987), afirman que este tipo de metodología estudia a un individuo en una realidad determinada y tiene en cuenta sus opiniones y las aportaciones que realiza. Stake (1994) resalta el interés en este tipo de metodología por la importancia que se da a cada uno de los casos individualmente. Martínez-Bonafé (1990) define también el “estudio de casos” como un conjunto de métodos y técnicas de investigación que se centran en el estudio de un ejemplo o caso concreto desarrollándolo en profundidad. Rodríguez, Gil y García (1996) piensan que no es un método sino una forma o estrategia de diseñar la investigación. Stake (1998) afirma que se trata de profundizar en una realidad determinada, con el estudio de cada uno de los casos en singular.

El presente estudio está centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo nuestros colaboradores y en lo que sienten al realizarlos. Por eso, quiere comprender no sólo el pensamiento de los colaboradores sino también el propio contexto en el que desarrollan su labor docente (Marcelo, 1991).

Pensamos que será más conveniente en esta investigación hablar de un estudio Multicaso, o de un Estudio de Casos múltiple (Bogdan y Bicklen, 1982) o como denominan otros “estudio colectivo de casos” (Stake, 1998), ya que se ha seleccionado un conjunto constituido por diez profesores en la primera fase y a seis de ellos en la segunda fase, de realidades y contextos diversos. Esta investigación trata entonces de analizar, comprender e interpretar la información obtenida sobre el problema a investigar en cada situación particular de estos profesores y profesoras, pero no pretende generalizar a otros ámbitos. También procura establecer relaciones entre las diferentes categorías obtenidas al analizar y clasificar la información recopilada, buscando posibles similitudes y diferencias entre sí. En la situación particular de seis de ellos se ha observado y se ha interpretado la evolución que han tenido durante estos años en el problema objeto de estudio, así como las posibles causas y consecuencias de esa evolución, además de la repercusión en su realidad docente. Simultáneamente, se ha facilitado la incorporación de hábitos reflexivos, colaborativos y de investigación-acción en dicho proceso (Elliott, 1990; Martínez-Bonafé, 1998).

3 Elección de los profesores colaboradores: los impulsores del estudio

Los protagonistas del estudio, los que lo han hecho posible, son diez profesores de EF de Secundaria de diversas Comunidades. Queremos denominarlos “*profesores-colaboradores*” porque ellos han sido colaboradores en todo momento en el proceso de esta investigación, siendo protagonistas y no sólo meros informantes.

Se ha tratado de seleccionar a este profesorado colaborador con diferentes criterios para enriquecer el estudio. Todos ellos aceptaron colaborar con la investigadora y se ofrecieron a las necesidades del estudio. Se contó inicialmente con diez profesores colaboradores y se finalizó con seis de ellos. Las razones por las que se redujo el número de colaboradores en la segunda fase fueron diversas: alguna profesora dejó la docencia, otra no podía seguir colaborando por razones personales de crianza y otros dos no pudieron ser localizados en sus antiguos centros, ni en sus domicilios, consecuencia de algún posible traslado o cambio de destino. Ha sido muy gratificante la colaboración con todos ellos y muy valiosa cada una de sus aportaciones para la investigación.

Para la elección de estos profesores colaboradores, cuando se comenzó este estudio, se siguieron una serie de criterios:

- El conocimiento y confianza de los profesores colaboradores con la investigadora, para poder recopilar la información más sincera y veraz posible de cada aspecto. En algún caso esto ha requerido de largos desplazamientos por ambas partes.

- El equilibrio en la composición del grupo en cuanto a género.
- Diversidad de contextos docentes, centros más pequeños o más grandes, en ciudad, pueblos limítrofes y en otras Comunidades Autónomas.
- Variedad en la época de su formación inicial; pertenecen a diferentes promociones, con varios años de diferencia entre ellos.
- Diferencias en la cantidad de experiencia docente en EF.

Con todos los profesores colaboradores se realizó un contacto previo, explicándoles los matices, necesidades y objetivos del estudio. Se les aseguró su anonimato, dándoles un pseudónimo en la redacción del documento cuando hubiera que referirse a ellos. A continuación, en la tabla 10 se muestran las principales características de los profesores colaboradores del estudio. Aquellos que se muestran en *cursiva y subrayado* son los que han estado presentes en las dos fases de la investigación.

Tabla 10: “Profesores colaboradores del estudio” (Elaboración propia).

Pseudónimo	Experiencia docente	Comunidad Autónoma	Niveles de docencia	Formación Inicial	Experiencias formativas en EC
<i><u>Gloria</u></i>	12 años	Castilla y La Mancha	1º,2º,3º,4º ESO	Finaliza en 97	La FIP y algunos cursos
Elena	18 años	Castilla y León	1º y 3º ESO Bachillerato	A completar	La FIP y un grupo de trabajo.
<i><u>Mina</u></i>	27 años	Castilla Y León	Secundaria y Bachillerato	Finaliza en 85	La FIP y grupo de trabajo. También un curso
Flor	4 años	C. Madrid	1º,2º,3º,4ºESO	Finaliza en 98	La FIP, y dos Seminarios.
<i><u>Alberto</u></i>	26 años	C. Cantabria	1º,2º,3ºESO	Finaliza en 84	La FIP.
<i><u>Gaia</u></i>	12 años	C. Madrid	1y2º ESO y Bachillerato	Finaliza en 97	No tuvo FIP. Algún otro curso.
Carla	30 años	C. Madrid	2º,3º,4º ESO Bachillerato	desconocido	La FIP. Lo impartió en Escuela Magisterio.
<i><u>Idoy</u></i>	10 años	C. Madrid	1º,2º,3º,4ºESO	Finaliza en 98	La FIP y un curso.
Manuel	14	C. Madrid	1º,3º,4º ESO	desconocido	No recuerda nada
<i><u>Jairo</u></i>	15	C. Madrid	1º y 4º ESO Bachillerato	Finaliza en 95	La FIP. Algunos cursos.

3.1 El Contacto con los profesores colaboradores

En este apartado queremos exponer cómo se ha realizado el contacto y acercamiento a los diferentes profesores colaboradores, hasta llegar a seleccionar a cada uno de ellos. Estos profesores de EF iban a ser los informantes de esta investigación y se ha tenido contacto con ellos en las diferentes fases de la misma. Toda la información aportada por estos profesores colaboradores se encuentra en un CD de anexos. La investigadora ha tratado de crear un clima idóneo para tener una buena relación con cada uno de ellos (“rapport”) durante las diferentes etapas del proceso.

Este contacto con ellos ha sido como un proceso casi permanente a lo largo de las diferentes fases de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Se ha producido un período de pausa entre las dos fases, donde sólo se ha seguido teniendo contacto con algunos de ellos. Con cada uno se realizó un primer acercamiento y negociación sobre las finalidades del estudio, el interés que para ellos y para la investigadora podía tener participar en él, las diferentes etapas y momentos en los que ellos tenían que aportar su información, etc. Se aseguraba en estos contactos que todas sus aportaciones no serían para ser criticados o enjuiciados sino para describir, interpretar y reflexionar sobre el problema planteado en su propia realidad y para que ellos mismos reflexionaran sobre ello también.

Una vez dado su consentimiento y aceptación pasaríamos a un segundo nivel de contacto. En este segundo nivel de contacto, con mayor seguridad y confianza por parte de los profesores colaboradores, fue donde se llevó a cabo la realización del cuestionario (C1), el cual se contestó por cada colaborador a posteriori y sin presencia de la investigadora. A partir de aquí se han ido realizando diversos contactos con ellos, según el desarrollo de la investigación lo requería, para aclarar ideas, para concretar las fechas de entrega de cuestionarios, para poner las citas y el lugar de las entrevistas (E1). Para coordinarse en la búsqueda de fecha de cada entrevista se hicieron diversas llamadas a cada colaborador. Así se fueron concretando las citas para la realización de las entrevistas con cada uno de ellos. En la entrevista en profundidad se procuró mantener ese clima de confianza que hasta el momento existía. Sólo dos de los colaboradores parecían algo incómodos al comienzo de la entrevista, respondiendo de forma muy breve y algo tensa, aspecto que fue modificándose a medida que la entrevista avanzaba, quizá fueron encontrándose más confiados. El último contacto realizado en la primera fase fue para informarles de las conclusiones sacadas en dicho estudio.

En el desarrollo de la segunda fase se vuelve a contactar con ellos telefónicamente, para explicarles que de nuevo se reinicia y continúa la investigación. En este momento se les recuerda la temática y metodología empleada en él en la fase anterior y se describe la orientación que se llevará a cabo en esta segunda fase. Se empieza a tomar acuerdos con aquellos que desean continuar en la investigación. Con estos que siguen adelante con la investigadora (véase tabla anterior 10) se contacta para la realización de un segundo cuestionario (C2), enviado por email a todos ellos. Después, la investigadora empieza a concretar con ellos fecha para llevar a cabo las entrevistas personales (E2), bien en sus centros de trabajo o bien en sus domicilios. Así, una vez analizada la información de sus cuestionarios, se van ideando las posibles preguntas para la entrevista que se va realizando con cada uno sucesivamente.

Hubo importantes complicaciones para coordinarse en la búsqueda de fecha para organizar el grupo de discusión (GD). Finalmente ha quedado una de las colaboradoras sin poder asistir al mismo por tener un compromiso de fuerza mayor. Así el siguiente contacto se produce en dicho grupo de discusión, momento que se percibía esperado por todos. Se realiza este último encuentro grupal en la casa de la investigadora. El último contacto de esta fase se realiza meses después, donde se da un avance de la información aportada por cada uno y se les envía un email con un resumen de las conclusiones finales del estudio.

4 Metodología para la obtención de información

El proceso de recogida de información es uno de los pasos más importantes de una investigación, puesto que finalmente estos datos conducirán a las conclusiones. Seleccionamos los siguientes instrumentos y técnicas de obtención de la información:

- Para la información aportada por los profesores y profesoras colaboradores, se emplean el cuestionario (C1 y C2), la entrevista individual en profundidad (E1 y E2) y el grupo de discusión (GD).
- Para el seguimiento y recopilación del propio proceso de investigación, así como lo que ha ido aconteciendo en él, se escribe un diario de la investigación.
- Como instrumento de introspección y de definición de su visión del objeto de estudio, en el que se encuentra directamente implicada, la investigadora redacta su historia de vida sobre la EC en su vida y en su evolución como profesora de EF (recogida en el capítulo 2).

Toda esta variedad de instrumentos utilizados nos asegurarán una mejor triangulación entre la información recopilada, mostrando su pluralidad y favoreciendo su veracidad, ayudándonos con su posterior análisis a crear un listado de categorías donde se irá categorizando toda la información recopilada. Toda esta información está recopilada y clasificada por instrumentos y por fases en un CD de anexos que se adjunta al documento de la tesis. A continuación expondremos estos instrumentos empleados para este proceso.

4.1 El cuestionario (C1 y C2)

Este instrumento nos ha servido para una primera exploración sobre las ideas, creencias y opiniones de los diez colaboradores que comenzaron en el estudio. Posteriormente, como hemos indicado, se repite en la segunda fase con los seis que se mantienen hasta el final.

El cuestionario que se ha creado para recopilar la información, englobaba un primer apartado que recoge datos personales: años de experiencia docente, sexo, grupos a los que se da clase en Secundaria. A continuación se muestran las preguntas sobre diferentes temas relevantes para la investigación. Algunas de estas preguntas eran cerradas de elección múltiple. La gran mayoría de ellas eran preguntas de respuesta abierta. Como hubo dos fases en este estudio (véase el apartado 5. “Fases de desarrollo de la investigación”), el cuestionario de la primera fase se constituyó de 18 preguntas, en las que se recopilaban todos los posibles temas relacionados con el objeto de estudio según las categorías previstas. Así aportaban toda la información posible que podía estar relacionada con el problema a investigar. Este primer cuestionario fue revisado por expertos y se modificaron algunas de las cuestiones de estructura muy cerrada, dado que no

permitían conseguir una información relevante. Se optó por un mayor número de preguntas abiertas para que el colaborador pudiese explicar bien sus ideas (Véase ejemplo en Anexo I¹). En el cuestionario de la segunda fase se incluyeron un total de 14 preguntas, también revisado previamente por expertos. A través de ellas se profundizaba más concienzudamente en los aspectos más destacados de las categorías, considerados más relevantes tras el análisis de la información de la primera fase de la investigación.

Antes de obtener el cuestionario final y entregarlo a cada miembro implicado, se llevó a cabo un proceso de validación de las preguntas por un grupo de expertos. Estos ayudaron a definir mejor el tipo de preguntas, el número, el orden, su correcta redacción sin dar lugar a confusiones o malas interpretaciones. Ayudaron también a afinar los aspectos más formales como: márgenes, impresión, introducción a los colaboradores y descripción de las formas de realización. Una vez elaborado el cuestionario final, se entregó a los colaboradores. En la entrega se les agradecía su colaboración y se les proporcionaba una breve introducción al estudio, en la primera fase y, un recordatorio del mismo en la segunda. Su entrega y devolución se realizaron por correo electrónico, previo contacto personal con la investigadora, quien comentaba lo que implicaba la participación en la investigación. Se aprovechaba para recordar las garantías de anonimato de los profesores colaboradores.

Nos hemos basado en los siguientes autores para la elaboración y utilización de cuestionarios: García, Ibáñez y Alvira (1996), Rodríguez, Gil y García (1999) y Walker (1997). Su objetivo era claro: obtener información de los colaboradores implicados en el estudio sobre diversas variables de la investigación de forma rápida, sencilla, estructurada y exhaustiva. En los cuestionarios se pretende que los colaboradores expliquen qué hacen, qué opinan, qué piensan, sienten, quieren o rehúyen de la EC. También que les motiva, aprueban o desaprueban. Muchos explican algunos de los motivos de sus actos, opiniones y actitudes (Sierra, 1982:269).

Según la categorización de los tipos de cuestionarios que realiza McKernan (1996: 146), los utilizados en este estudio se encuadrarían dentro del “*cuestionario por correo*”, aunque es preciso reseñar que hubo un previo contacto personal con cada colaborador implicado. Otros autores describen ventajas e inconvenientes de este tipo de instrumentos de recogida de datos. Queremos destacar las aportaciones de McKernan(1996) y González-González (1999), pues son transferibles a nuestro estudio.

Tabla 11: “Ventajas e inconvenientes del cuestionario” (Elaboración propia).

Ventajas:	Inconvenientes:
Sencillez al completarlo y al aplicarlo.	Tiempo de preparación, revisión por expertos de las preguntas y selección de ítems más apropiados específicos para este estudio.
Garantía de anonimato que nos ha facilitado la libertad de respuesta de los colaboradores en algunas de las preguntas.	Tiempo requerido para el volcado y análisis de la información.

¹ La información obtenida tanto en los cuestionarios como en las entrevistas realizadas se encuentran todos recogidos en el Anexo III.

En la primera fase, las preguntas de estos cuestionarios se fueron elaborando en base al objeto de estudio y los diferentes aspectos que se creían relevantes para la práctica docente en la realidad educativa de los colaboradores. En la segunda fase las preguntas de los cuestionarios se crearon en base al análisis de la información recogida en la fase anterior, así como en base al primer sistema de categorías elaborado. Esto ayudó a profundizar más en ciertos aspectos que podían ser más relevantes para el estudio. Por esta razón, la elaboración del primer cuestionario, así como su posterior análisis, sobre todo en la primera fase, se confirman como posibles inconvenientes de esta técnica. En el segundo cuestionario no fue así, por el mayor conocimiento de la propia técnica por parte de la investigadora, así como por tener más clara la orientación de las cuestiones y la información relevante para el estudio.

4.2 Entrevistas individuales en profundidad (E1 y E2)

La entrevista nos ha servido para una segunda profundización en las ideas más relevantes mostradas por cada uno de los profesores colaboradores en los cuestionarios. El diseño de cada una de las entrevistas proviene, por tanto, de un previo análisis de la información de sus propios cuestionarios, por lo que ha sido un proceso individualizado para cada caso.

Las entrevistas se realizaron a los 10 colaboradores en la primera fase y, en la segunda, a los 6 colaboradores que finalizaron. Gracias al análisis de la información de los cuestionarios, se realizó una lista de temas, un guión individualizado para cada uno de los colaboradores, para guiar la entrevista con mayor facilidad. Además, se tuvieron en cuenta los denominados “controles cruzados” (Taylor y Bogdan, 1992) para evitar informaciones contradictorias o posibles distorsiones entre ambos instrumentos. Se intentó recoger toda la información reflejada en las respuestas del cuestionario, procurando no olvidar nada que pudiese aportar cualquier información importante para su posterior análisis. También había preguntas para clarificar aquellos aspectos que podían tener su relevancia pero que no habían quedado muy claros en el cuestionario realizado. Hemos procurado indagar en profundidad sobre otros aspectos que no aparecían y se habían obviado, pero que podían tener interés.

Estas entrevistas quedaban recogidas en una grabadora digital. El propio proceso de transcripción facilitaba un mayor y mejor tiempo para su análisis, además de considerar valiosa la transcripción literal de las conversaciones mantenidas. En la primera fase se realizó la transcripción a mano, mientras que en la segunda se realizó informáticamente. (Ver ejemplo Anexo II y la transcripción de toda la información del GD en el Anexo IV). Las entrevistas de la segunda fase consideramos que afinan más en aspectos más destacados para el fin del estudio.

Hasta llegar a su validación han pasado por un proceso de reflexión de la propia investigadora sobre las diferentes cuestiones de interés para el estudio, así como por un previo análisis de la información recopilada hasta el momento. También la revisión de los expertos ayudaba a definir, de forma más idónea, los temas o cuestiones que se recogían en la entrevista, con el fin de que no entorpeciera su libre interpretación y la fluidez de la información relevante que pudieran aportar al realizarla. Además de sugerir ciertos cambios en las preguntas,

este grupo de expertos también dio consejos para su buen uso. Se aconsejó cuidar su inicio, donde se realizaba un saludo cordial así como un agradecimiento por la participación en el estudio, además de recordar las garantías de confidencialidad y anonimato. Al finalizar, se volvía a agradecer la importancia de la información dada para la realización de dicho estudio.

En las diferentes fases se fueron concretando citas con cada uno de los profesores colaboradores. Se elegía un lugar conocido y cercano para los propios colaboradores (bien en su centro escolar o en su propia casa), para que el clima fuese cómodo para ellos y se sintieran más a gusto (González y Trigueros, 2006). La duración de las entrevistas era, por término medio, entre 45 y 55 minutos, salvo en algún caso que se alargó algo más de una hora, por la extensa aportación del colaborador.

La entrevista es considerada como un instrumento muy eficaz para la recogida de datos en una investigación cualitativa. Se ha constituido como la técnica más utilizada en el ámbito de la investigación social (Palacios, 2000). Se suele realizar en una situación cara a cara o de contacto personal lo que permite al entrevistador sondear las áreas de interés que van surgiendo a medida que avanza el encuentro. Este tipo de metodología requiere un clima de confianza entre ambos participantes: investigadora y entrevistado. De este modo, se consigue la mayor sinceridad en las opiniones y respuestas, de tal modo que ese momento se convierta en un proceso de aprendizaje y reflexión mutuo. En algunos casos este clima de confianza era fruto de ciertas experiencias compartidas en la docencia y por amistad. Esto ha generado un clima muy positivo y abierto a la exposición de sus ideas, opiniones y sentimientos.

Alonso (1999) comenta que la entrevista es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador. El objetivo principal de la entrevista, es favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental-no fragmentado. Su elaboración previa está pre-codificada y cerrada por un cuestionario previo del entrevistado sobre los temas definidos en el marco de la investigación. Así el entrevistador tendrá un objetivo delimitado que servirá de referente continuo (González-Gómez y Padilla, 1998).

En nuestro caso se optó por un tipo de entrevista abierta, para favorecer la libre expresión de los colaboradores en cada uno de los temas tratados. Es cierto que existían unos temas que guiaban o eran eje conductor de las conversaciones y, tal vez por ello, pudiera clasificarse de *abierta semiestructurada* (García, Ibáñez y Alvira, 1996; Goetz y LeCompte, 1988; Marcelo y otros, 1991; Mckernan, 1996; Patton, 1980; Rodríguez, Gil y García, 1999; Taylor y Bogdan, 1992; Walker, 1983; Woods, 1986). También encontramos ventajas e inconvenientes en este instrumento, argumentados por Barcells (1994).

Tabla 12: “Ventajas e inconvenientes de las entrevistas” (Elaboración propia).

Ventajas:	Inconvenientes:
<p>Flexibilidad y capacidad de adaptación a las personas concretas.</p> <p>Posibilidad de ver las reacciones del entrevistado.</p> <p>Garantía de que responde la persona en cuestión.</p> <p>Gran número de respuestas sobre diversos aspectos.</p> <p>Gran conocimiento de la información recogida durante la realización de las transcripciones.</p>	<p>Es un lento proceso y requiere de tiempo para la elaboración y la transcripción de la información.</p> <p>Se va aprendiendo experiencia en cada entrevista por lo que las primeras quizá están con menor información por falta de pericia o habilidad en ello.</p>

4.3 Grupo de Discusión (GD)

Después de recopilar y analizar las ideas y aportaciones de los colaboradores recogidas por los cuestionarios (1 y 2) y con las entrevistas en profundidad (1 y 2), nos parecía importante plantear un grupo de discusión con todos ellos.

Aunque el perfil de la técnica que planteamos podría recopilar alguna característica menos propia de estos grupos (como ocurre en el caso de su inicio con la lluvia de ideas) creemos que mayoritariamente la definición de esta técnica empleada nos lleva a la de Grupo de discusión, encontrando similitudes con muchos autores para ello. Muchas investigaciones utilizan indistintamente la denominación de grupo de discusión y grupo focal (Infesta, Vicente y Cohen, 2012). En el primero e ellos surge como característica primordial la interacción entre sus miembros:

Entre las particularidades de los grupos de discusión cabe resaltar que la información surge en el propio escenario grupal donde los participantes se sienten estimulados por la presencia de los otros hacia quienes dirigen su intervención. (Infesta, Vicente y Cohen, 2012: 241).

Por esta razón creemos que en nuestro caso se define más bien como grupo de discusión, por la intercomunicación mostrada por sus miembros durante su desarrollo, como se puede ver en la transcripción de los acontecimientos que se mostrará a posteriori.

Así, podemos entender nuestro grupo de discusión como una conversación grupal, de libre y de espontánea participación entre nuestros profesores colaboradores, donde la investigadora marca unas pautas para la situación discursiva que irá surgiendo entre ellos, pero intentando reducir su número de intervenciones. Este instrumento nos servirá, no sólo como tercera técnica de recopilación de información, sino también como medio de profundización en las opiniones de nuestros colaboradores mediante su diálogo en los temas más relevantes y he aquí su importancia en este estudio. Muchos son los autores que tratan esta técnica (Archenti, 2007; Callejo, 2001 y 2002; Galiana, 2000; Gutiérrez, 2001; Ibáñez, 1992; Infesta, Vicente y Cohen, 2012; Martín Criado, 1997. Los autores destacan el valor del grupo de discusión en cuanto a:

“La búsqueda de factores no observables que surgen en el transcurso de la conversación” (Archenti, 2007: 227).

Buendía, Colás y Hernández (1999: 254), refiriéndose a los grupos de discusión afirman que:

“La selección muestral responde a criterios estructurales, no a estadísticos. En la muestra se eligen los tipos sociales representativos de variantes discursivas”.

En nuestro caso, cada miembro del grupo es único por sus experiencias personales y profesionales, por sus opiniones, creencias, emociones y formación en este campo de la EC. Todos ellos son importantes para iniciar el diálogo donde se contrasten opiniones y se emitan valoraciones sobre diversos aspectos. El grupo de discusión nos va a favorecer una forma de expresión libre de ideas entre los colaboradores, en busca de un consenso y no de un enfrentamiento entre ellos. La conversación se orienta hacia un diálogo común en los temas de mayor preocupación por parte de los integrantes del grupo. Todas esas palabras son fruto de la reflexión y de las emociones que surgen durante el diálogo (como muestra Archenti, 2007). Esto nos ayudará a comprender y analizar con mayor rigor y credibilidad la visión y actitud de los colaboradores frente al problema de estudio.

Por otro lado, en el grupo de discusión la figura de la investigadora es externa a toda la conversación. No participa en ella, ni produce ideas, ni evalúa. La investigadora se encargará de guiar, reconducir la conversación hacia la temática concreta si hay dispersiones, dando relevancia a todos los miembros del grupo y consiguiendo que se concreten ideas. Sólo del grupo constituido emana el discurso que se convierte en tarea común. Si en las entrevistas en profundidad se buscaba el punto de vista exclusivamente personal, en el caso del grupo de discusión su objetivo será establecer conversación grupal e interacción entre sus miembros. Aquello que aporten los demás participantes modifica el discurso común y lo enriquece. Su duración puede ser entre 1 y 2 horas durante las cuales la investigadora mostrará una actitud de aceptación y de apertura al discurso, con matices en sus intervenciones verbales o gestuales, como se muestra a continuación:

“El grupo de discusión no es tal ni antes ni después de la discusión. Su existencia se reduce a la situación discursiva. Es (...) un grupo posible, posibilitado por el investigador que los reúne y constituye como grupo”. (Delgado y Gutiérrez, 1998: 292-293).

El investigador que está presente en los grupos de discusión recibe el nombre de preceptor en la terminología de Ibáñez, (2001) o de prescriptor en alguno de sus seguidores y es quién facilita y provoca la producción del discurso del grupo en torno al tema investigado.

“El preceptor puede estar acompañado por algún otro observador, que no participa en la discusión y sí en los trabajos posteriores sobre el discurso, ya que su punto de vista puede resultar interesante a la hora de hacer el análisis y la interpretación”. (Galiana, 2000: 171).

Pero serán los propios profesores colaboradores los protagonistas de esta conversación grupal. Por ello es crucial la interacción entre los participantes:

“Se ha ido pasando desde el acento en la relación pregunta-grupo de observados, al énfasis en la importancia de la interacción de los participantes” (Infesta, Vicente y Cohen, 2012: 236).

Por otro lado, diversos estudios referentes a EC muestran los grupos de discusión como técnica destacada y con grandes aportaciones en su proceso (Calvo y otros, 2009; Montávez, 2011). Nos apoyamos en que el número adecuado para constituirlos es de dos a diez miembros y que el trabajo es más eficaz con un grupo de entre cuatro y seis personas, como también refleja Callejo (2002) o Montávez (2011). En nuestro caso concreto, el grupo se constituyó con cinco profesores colaboradores, sólo una de las colaboradoras de la segunda fase no pudo asistir, por cuestiones personales. Los asistentes no se conocían entre ellos, por lo que es un grupo artificial (Gutiérrez, 2001). Este número de componentes del Grupo de Discusión favorece:

- Mayor fluidez en la información;
- Mayor tiempo para poder profundizar en los temas que sean relevantes y de preocupación para los colaboradores los cuales van surgiendo en la propia conversación;
- Mayor libertad y posibilidad de intervención de todos ellos.

Para la preparación de su estructura, para establecer unas pautas de actuación durante su desarrollo y para la elaboración de los temas que se sugerirán por parte de la investigadora, planteados como inicio para el grupo de discusión, se analizaron aspectos referentes a las categorías del estudio, valorando en cuáles profundizar más. La organización del grupo de discusión se validó ante un grupo de expertos antes de la definición de su estructura final. Tras la revisión del grupo de expertos hubo que realizar ciertas modificaciones en algunas de sus partes. Esto nos sirvió de ayuda para definir mejor todo lo que influye en su organización:

- Cómo organizar la presentación de la reunión e inicio;
- Explicar a los colaboradores de la metodología que se seguirá;
- Reflexionar sobre la actitud de la investigadora durante su desarrollo;
- Tener claridad en los temas a plantear como inicio del diálogo a desarrollar entre los asistentes.
- Buscar una organización idónea para finalizar la reunión.

Todos estos elementos tuvieron modificaciones que facilitaron un mejor formato y un adecuado guión de conducción de esta técnica de recogida de información. Aunque, por otro lado, también queremos resaltar, en consonancia con Gutiérrez (2001: 126) el carácter no-técnico de este grupo de discusión, en cuanto a que no implique *técnicas de dominación* (referido a que no domine la opinión de una persona del grupo sobre las demás). Con esto queremos resaltar que su verdadero interés y valía se traduce en que la investigadora debe controlar y afrontar estos elementos no-técnicos, esta conducción del grupo de discusión

evitando entrometerse en las interpretaciones y aportaciones de los integrantes para no desvirtuarlas.

“Adoptar un esquema técnico de conducción inspirado en el virtuoso carácter no-técnico. (...) En el grupo de discusión el discurso producido es un fin en sí mismo”. (Gutiérrez, 2001:125).

Para conseguir esta conducción del grupo, pero sin alterar su desarrollo en este sentido, la investigadora ha utilizado diferentes estrategias “no directivas” (Gutiérrez, 2001: 126), dejando que sea el grupo quien dirija su discurso, o se muestran silencios que dan lugar a un “no intervencionismo” (Callejo, 2002:415), aunque en ciertas ocasiones, sí dirige y sugiere los temas que servirían de inicio para ese diálogo (Ibáñez, 1986). Todo ello se hará para resaltar la importancia de cada miembro del grupo, así como la intercomunicación que surja entre ellos, evitando así “cualquier tentación dominadora (...) o manipuladora” por parte de la investigadora (Gutiérrez, 2001: 124).

“El principio fundamental de no intervencionismo en la observación participante, hace del silencio del observador su espacio en el espacio de los otros” (Callejo, 2002: 415).

Así, en la parte central de esta reunión: la propia conversación y diálogo grupal, son los propios profesores asistentes quienes llevarán el coloquio hacia sus propios intereses o sus preocupaciones principales (véase la transcripción de los hechos del GD, Anexo IV). Para guiar este diálogo común, finalmente se eligieron diferentes temas sobre diversos aspectos considerados como los más relevantes en el estudio. Entre ellos encontramos:

- La formación;
- Sus pensamientos y sentimientos ante el contenido de EC;
- Las dificultades encontradas para su desarrollo;
- Los elementos que les facilitan que introduzcan este tipo de contenidos en sus clases.

4.3.1 Planificación del Grupo de discusión

A continuación describiremos el esquema elaborado por la investigadora para planificar el desarrollo de esta técnica. En este esquema se puede observar que este grupo de discusión pasará por diferentes fases, como también nos muestra Gutiérrez, (2001: 136): (1ª fase) de *constitución de la reunión y del grupo*; (2ª fase) de *trabajo común y de discusión* sobre los temas del estudio; (3ª fase) de *disolución del grupo*.

Este esquema realizado será un simulacro de lo que la investigadora tendrá que decir, aunque no de cuando decirlo, ya que eso dependerá del transcurso del grupo en concreto. El esquema se constituye por los siguientes apartados:

1. Creación de un ambiente cómodo, cordial y cercano en el salón de la casa de la investigadora. Los asientos mirando hacia el centro de una mesa donde se ofrece algo de aperitivo y bebida, que favorece el clima de “tertulia confiada”.

2. Una bienvenida y presentación de todos los componentes del grupo entre sí. La investigadora dará su opinión sobre la importancia de su participación en este estudio, mostrando agradecimiento y empatía por todas las ideas y opiniones recogidas hasta el momento en este proceso.
3. Una exposición breve de la técnica de recogida de información que se va a usar. También recordar las condiciones de anonimato de los miembros de la reunión y, solicitar permiso para que la conversación sea recogida por medio de una grabadora para su posterior análisis.
4. Comienzo de la conversación con los diferentes temas elegidos. Al inicio de la conversación se lanza una cuestión genérica, a modo de lluvia de ideas, que motive a la libre participación de todos los profesores. A partir de ahí, la investigadora sugiere unos temas que servirán de inicio a los colaboradores para dialogar libremente.
5. Un cierre afectivo y de agradecimientos a todos ellos, recordando de nuevo la utilidad de sus informaciones y garantizando su anonimato.
6. Una comida con todos para generar una tertulia informal sobre el tema tratado u otros que puedan surgir, como muestra del agradecimiento por la colaboración prestada.

El desarrollo de algunos de estos apartados se muestran a continuación con mayor precisión, en especial, lo referente a los apartados: **2**, **3** y **4** anteriormente explicados.

Apartado 2: Bienvenida y agradecimientos.

La investigadora antes de comenzar, hablará con los profesores colaboradores exponiendo sus ideas sobre la colaboración prestada y los agradecimientos de la siguiente manera:

“Bienvenidos a todos. Es una enorme alegría ver que habéis podido asistir a este grupo de discusión que cerrará la última fase de este proceso de investigación. Por eso, quería agradecer vuestra colaboración, que me consta que ha sido muy útil y sincera en todo lo referente al objeto de estudio que pretendíamos. Sin vosotros esta tesis no se hubiese podido realizar, ni finalizar. Gracias a todos”.

Apartado 3: Exposición de la técnica a utilizar en la reunión.

La investigadora les expondrá a los profesores colaboradores la dinámica a realizar y cómo se utilizará esta técnica:

“Esta reunión os servirá para hablar y dialogar sobre diferentes temas en torno a las dificultades que tenéis con la EC en EF. Vuestra participación será libre, de modo espontáneo y donde todos podáis aportar cosas cuando queráis. Intentaremos respetar el turno de palabra, favorecer la escucha de los otros participantes y respetar todas las valoraciones que se realicen.

Por otro lado, sabéis que vuestras identidades serán anónimas en toda la investigación, apareciendo con pseudónimos cuando se haga alusión a vuestras opiniones, creencias, sentimientos o ideas.

En el momento en el que comience la conversación, yo me mantendré al margen. Me limitaré a plantear los temas que servirán como inicio de vuestra conversación y a sugerir un nuevo tema cuando la conversación sobre el anterior se vea que ha finalizado.

Me gustaría que os sintieseis tan cómodos en la expresión y transmisión de vuestras ideas, como ha ocurrido en las entrevistas individuales. Creo que esto favorecerá un clima de sinceridad y diálogo cordial especial entre todos los componentes del grupo.

Esta reunión suele durar entre una hora u hora y media. Todo aquello que habléis será recogido por ambas grabadoras que estarán situadas en la mesa. Por lo que os pido que habléis claro y en tono elevado, evitando golpes o ruidos que entorpezcan la grabación. Estas grabaciones me ayudarán al posterior análisis de la información recopilada en los diferentes temas. Siempre guardando vuestro anonimato”. (Véase anexo IV).

Apartado 4: Comienzo de la conversación y desarrollo.

Este apartado es el verdadero “*guión de conducción*” del grupo de discusión que sirvió de guía a la investigadora, siendo su “*mapa de navegación*” (Gutiérrez, 2001:128), permitiéndole tomar nuevos rumbos durante su desarrollo, según se fuesen mostrando los asistentes.

- Comienzo.

Lluvia de ideas: Se explica que la investigadora expondrá un término que, en unos pocos segundos, deben pensar y transmitir la idea que primero les haya venido a su cabeza.

Explicado esto, la investigadora dirá: “*Expresión Corporal*”. Con ello se comienza de forma espontánea una lluvia de ideas con intención de romper el hielo y entablar una interacción entre los asistentes menos comprometida.

-Conversación central.

Se emplea, por la investigadora, un guión de temas a plantear:

1. Hablemos sobre vuestra Formación Inicial en EC.
2. Podéis comentar cómo ha sido la Formación Permanente que habéis realizado en EC y su aplicación a vuestras clases.
3. Hablemos un poco sobre cómo nos encontramos cuando hacemos nosotros actividades de EC. ¿Qué sentís con las actividades de expresión? ¿Qué emociones afloran en vosotros con este tipo de prácticas?
4. Es clara vuestra evolución en este tiempo en estos contenidos en diferentes aspectos. ¿Cuáles siguen siendo actualmente las principales dificultades que tenéis y sentís al desarrollar y hacer la EC en vuestras clases?
5. ¿Qué elementos creéis que os facilitan la introducción y desarrollo de estos contenidos en el aula?
6. Hablemos sobre los aspectos positivos que aporta la EC a vuestras clases.

Apartado 5: Cierre afectivo de la conversación.

De nuevo se agradecerá, por parte de la investigadora, la reunión y conversación realizada, realzando la importancia de la información aportada por cada uno de ellos. Se cerrará la grabación de la conversación. Y se realizará una comida como muestra cordial de agradecimiento al esfuerzo e implicación de los colaboradores en todo el proceso de la investigación.

La investigadora cierra y despide al grupo:

“De nuevo quiero daros las gracias por vuestra colaboración desinteresada en esta investigación y toda vuestra información. Ha significado mucho para mí teneros conmigo en esto. En cuanto tenga unos resultados y conclusiones claras me pondré de nuevo en contacto con vosotros para mostraros el informe realizado de cada caso. Muchas gracias por venir. Queda finalizada la reunión”.

Todo este guión ayudará a la investigadora a regular sus intervenciones verbales, que tendrán que ser muy bien pensadas, ya que cualquier intervención puede cambiar el transcurso de la conversación y lo que acontezca en ella (Gutiérrez, 2001). Para ello la investigadora ha tomado las siguientes actitudes:

- Ha intentado intervenir de modo directo y claro cuando formulaba los temas de inicio del diálogo o mostrando alguna aportación de un colaborador que ya había cambiado de forma espontánea de tema.
- Ha intervenido con palabras textuales de otros colaboradores cuando quería que profundizaran en alguna opinión aportada por estos miembros del grupo.

Por otro lado, también ha habido intervenciones no verbales de la investigadora, tan sutiles como ciertos gestos, silencios, desvíos de miradas, retirada de su atención hacia su guión, etc. En ciertos momentos, la actitud postural, el lenguaje corporal y *“la gestión del silencio”* (Callejo, 2002:419) ha servido a la investigadora para reconducir al grupo hacia su conversación grupal. Aunque en otras ocasiones se generaban silencios por parte de los colaboradores, que podían ser indicio de mayor o menor dificultad para hablar sobre un tema propuesto o de un claro conflicto interno, como afirma Callejo (2002). Estos silencios le revelan información importante a la investigadora, como se refleja en el resumen del desarrollo del grupo de discusión (apartado 4.3.2.).

También la disposición del salón, la mesa cuadrada y la disposición de los miembros alrededor esa mesa central, donde la investigadora se mostraba algo más retirada, dejaba entrever la importancia de sus diálogos (Gutiérrez, 2001).

Además, se elabora una ficha de evaluación de la propia reunión, a rellenar por la investigadora, con cierto matiz reflexivo y crítico sobre lo acontecido. El objetivo principal de esta ficha es valorar cómo se había desarrollado la conversación grupal, para ello creó una tabla con pautas o ítems de chequeo, como también adjunta una similar en su estudio Montávez, (2011:262). Así, en la tabla 13 del apartado 4.3.3, se recopilan diferentes aspectos a valorar sobre lo que acontecerá en el GD:

- La adecuación del lugar, su sonoridad.
- El lugar es cómodo,

- Los miembros se encuentran bien sentados,
- La moderadora respeta el tiempo para que los participantes desarrollen el tema, escucha y utiliza esa información aportada,
- Los objetivos del grupo de discusión se cumplen,
- La explicación de los objetivos y metodología utilizada a los diferentes miembros es adecuada,
- Se permite la participación de todos,
- El tiempo de duración,
- El registro de la conversación es adecuado,
- El refrigerio facilita o entorpece la conversación,
- La actitud mostrada por los diferentes miembros.

A continuación se muestra lo que aconteció durante el grupo de discusión realizado, con las impresiones de la investigadora en cuanto a las aportaciones de los profesores asistentes, así como posibles gestos, silencios u otras actitudes, siendo todos ellos de gran importancia para su posterior análisis.

4.3.2 Desarrollo del grupo de discusión. Un punto de encuentro

En esta apartado se presenta lo que sucedió en el grupo de discusión, según lo recogió la investigadora en su diario de investigación.

La reunión se comenzó a las 12:00h. La investigadora ofrece refrigerio y algo de aperitivo, da la bienvenida, expone cómo se va a realizar la reunión y en qué consiste.

Se inicia la reunión con la estrategia de la lluvia de ideas, para favorecer su libre expresión sin temor. La investigadora expone el término de “Expresión Corporal”, todos se ríen al oírlo y luego van dando su aportación, sin dudar con cierta rapidez. Por lo que la investigadora decide, en ese mismo momento, añadir otro término para finalizar esta lluvia de ideas atendiendo a un nuevo matiz y observando las respuestas dadas anteriormente.

La investigadora expone el término de “Expresión Corporal en las clases de EF”. En ese momento, hay cruces de miradas entre ellos, gestos de dificultad, y ya no se responde con tanta rapidez, pero las ideas mostradas son muy interesantes y los adjetivos utilizados en esa lluvia de ideas muestran ya ciertas dificultades existentes en sus clases.

Después, se continúa con el primer tema que muestra la investigadora como inicio de la conversación central. En estos primeros momentos los componentes del grupo, en cada una de sus intervenciones tienden a mirar a la investigadora directamente. Al percibir esta actitud, la investigadora toma la decisión de mirar a otros componentes del grupo, desviando así la atención que puedan mostrar sobre ella, sin aparentar dejar de escuchar. En otras ocasiones elude esas miradas y tiende a bajar la mirada a su guión de la reunión en alguna ocasión.

Tras una par de intervenciones iniciales de los miembros más atrevidos y estas manifestaciones no verbales de la investigadora se empieza a observar un intercambio de ideas entre ellos, con afirmaciones o asentimientos en algunas de las opiniones expuestas por otros y complementándose unos a otros en algunos casos. La investigadora observa que estos dos hechos favorecen que las miradas de la persona que tiene la palabra ya no sea directa para ella, sino que busca aprobación o comunicación con los otros miembros del grupo. Es aspecto da tranquilidad a la investigadora en cuanto a lo que acontece en el proceso que se está realizando.

Por otro lado, se muestran algo cohibidos en su inicio, aspecto que se va cambiando a lo largo de la conversación. Empiezan a haber gestos de complicidad y afirmación entre ellos, bromas o risas en algún comentario, asentimientos gestuales reconociendo que comparten las mismas ideas en ese asunto sobre el que dialogan. El clima torna a más cálido y distendido.

La investigadora observa que aunque se presentan los temas centrales que sirven de inicio a las conversaciones, en varios de ellos ocurre que, se pasa muy por encima o rápido por ellos. Esto hace que la conversación entre el profesorado se centre principalmente, en repetidas ocasiones, en las dificultades que acontecen en el día a día en las clases de estos docentes. El interés se enfoca en cómo lo desarrollan y cómo lo dan en sus clases, cómo se organizan, qué tipo de propuestas llevan a cabo,... Todos ellos parecen demandar un espacio de desahogo, lo que hace que esta conversación torne más a una especie de necesidad de intercambio de ideas o experiencias sobre este ámbito.

Al exponer uno de los temas centrales, “Emociones propias ante la EC”, se hace un breve pero tajante silencio, con alguna risa nerviosa. Esto nos da pie a pensar que este tema no es muy de su agrado para sacarlo a la conversación grupal. Después inician la conversación con algunos sentimientos que transmite el alumnado en sus clases cuando les hacen este tipo de actividades. Quizá este silencio nos hace ver la parte más complicada de analizar y reconocer. Quizá quedan reflejados sus propios sentimientos en los manifestados por su propio alumnado, siendo así un reflejo de ellos mismos. Sin embargo, estas emociones que sienten al realizar la EC salen a la tertulia que mantienen transversales a otros temas de diálogo.

Cuando entran en diálogo sobre lo que hacen en sus clases o no, se observa entre los profesores asistentes, una clara división del bloque de EC en dos subbloques: el de las actividades de ritmo y el de las actividades que son más de expresión. Parece que entre estos dos sub-bloques no hay mucha relación en sus prácticas, o al menos no encuentran cómo hacer las conexiones entre ambos. Esto hace, al parecer, que en sus propuestas las actividades de Ritmo queden centradas en esta finalidad más que en otras, como las de conseguir la expresión y la comunicación del alumnado. También se evidencia que tienen más problemas con el bloque de las actividades centradas en la expresión propiamente dicha.

En diferentes ocasiones, ante el tema principal a conversar, hay algún miembro que realiza un listado de opiniones referentes a ese tema concreto, a lo que, o bien hay asentimiento con gestos a nivel general por parte de los demás miembros, o hay asentimiento y alguno añade algún otro aspecto más a ese listado. Esto nos hace ver que en muchas cosas coinciden. Pero por otro lado nos parece que abrevia la comunicación entre ellos en ese momento.

También se ha notado una mayor participación de tres miembros del grupo en concreto, quienes iniciaban normalmente las conversaciones o remataban sus ideas de forma más amplia. Los otros dos componentes del grupo tenían una intervención más breve en algún caso o aportaban puntualizaciones más específicas en algunos aspectos.

La investigadora cree que se ha realizado adecuadamente la conversación, que ha habido mucho intercambio de ideas y coincidencia de opiniones en algunos casos. El objetivo final se ve cumplido, juntar a los colaboradores y ver sus opiniones contrastadas en una conversación en grupo, de forma libre y espontánea. Las propias preguntas que surgían entre los propios miembros del grupo son una muestra de ello. Se crea, de este modo, una pregunta-respuesta entre los participantes.

4.3.3 Tratamiento posterior de la información del grupo de discusión

Al finalizar el grupo de discusión, la investigadora transcribe toda la información recopilada por la grabadora y se escribe cómo se ha ido produciendo el desarrollo de la reunión, no sólo el intercambio de palabras e interacción entre los colaboradores, sino también gestos, miradas y sus percepciones al respecto de todo lo que aconteció, como se ha mostrado en el apartado 4.3.2. También la investigadora completa y rellena la tabla de valoración del desarrollo del GD, como se muestra a continuación:

Tabla 13: “Valoración del desarrollo del grupo discusión” (Elaboración propia)

Pautas de evaluación del grupo discusión:	Valoración y aspectos observados:
Adecuación del lugar y sonoridad	Muy bueno
Lugar cómodo para los colaboradores	Sí. Su actitud corporal mostraba estar cómodos y distendidos, haciendo uso del respaldo de la silla cómodamente.
Moderador respeta el tiempo para que los participantes desarrollen el tema	Sí, solo tuvo que reorientar la conversación en dos ocasiones. Aunque tuvo dudas de hacerlo en alguna ocasión más. Pero fueron los propios colaboradores quienes fueron conscientes de que se iban del tema y rectificaron.
Escucha y utiliza esa información aportada	Sí. Sus intervenciones a veces fueron con palabras de los propios miembros del grupo.
Se cumplen los objetivos planteados para el grupo de discusión	Sí. Ha dado gran cantidad de información, no sólo a nivel de los grandes temas planteados sino en cuestiones de su interacción grupal.
Se explican los objetivos y metodología utilizada a los colaboradores de forma adecuada	Sí, de forma más breve a la inicialmente pensada, (previa valoración de expertos).
Se permite la participación en el diálogo	Sí. Aunque hay tres componentes del grupo que hacen intervenciones más extensas.
Tiempo de duración	1.30h.

Registro adecuado de toda conversación	Sí, con la grabadora situada en el centro de la mesa, entre el aperitivo ofrecido, como medio de camuflaje y no centrar su atención sobre ella.
El refrigerio facilita o entorpece la conversación	Al inicio de la conversación, crea un ambiente distendido entre los asistentes y de intercambio de palabras y ofrecimientos entre ellos. Aunque en un momento durante el diálogo ofrece ruidos al servirse una bebida.
Actitud mostrada por los diferentes miembros durante su desarrollo	Bastante buena, atenta, cordial. Interés por las opiniones de los demás, asentimientos en muchos casos. En dos ocasiones hay cierto barullo creado por las risas y la exposición de sus ideas al mismo tiempo.

4.4 Diario de la investigadora/investigación

En el diario de la investigación (adjunto en el Anexo V) ha quedado reflejado todo el proceso, desde su inicio en 2001 hasta la actualidad. En este diario se recopilan todos los acontecimientos producidos en el proceso de la investigación:

- El origen del problema.
- La selección y contacto con los profesores colaboradores.
- Las negociaciones realizadas con ellos.
- Las modificaciones sobre aspectos del estudio, que han ido surgiendo, bien por reflexión de la investigadora o por correcciones y sugerencias de los tutores.
- Los posibles conflictos que han aparecido durante el proceso con los colaboradores y en la propia investigadora (técnicos, emocionales y personales).
- Las nuevas líneas de actuación que se iban creando según se realizaba el análisis de la información y la realización del documento.
- Los momentos de pausa.
- Las impresiones de la investigadora, personales y profesionales en los diferentes momentos del proceso.

Este instrumento es de gran ayuda a la investigadora, pues la ayuda a recordar acuerdos tomados personalmente o con sus tutores, posibles cambios, mejoras, errores a evitar o solucionar, como afirman Woods (1986), Taylor y Bogdan (1992). El objetivo del diario sería interpretar las opiniones de la investigadora durante el proceso, ver la evolución que se ha llevado en el mismo, ayudar a tomar conciencia y reflexionar en ciertos momentos sobre el estudio, describir los diferentes momentos por los que se pasa, conservar la utilidad de la información de los colaboradores y la metodología utilizada (Rodríguez, Gil y García, 1996). Con la información que aporta se afianza la implicación y compromiso con la investigación que se lleva a cabo, sin perder ningún rastro de ella en el período tan prolongado en el que se desarrolla.

4.5 Análisis de documentos aportados por los colaboradores

Dos de los colaboradores, durante el transcurso de la entrevista individual de la primera fase, mostraron algunos documentos que sirven de apoyo en sus clases, como programación del Centro, ejemplos de sesiones realizadas, cuaderno de diversas unidades didácticas sobre contenidos de EC, etc. Estos dos casos concretos fueron de gran ayuda para el desarrollo de este tipo de contenidos en el aula. Existe un tercer caso que durante la realización de la entrevista individual de la segunda fase, mostró una serie de fichas elaboradas en un curso de formación, sobre las que ha basado su trabajo en las sesiones de EC con su alumnado actualmente. Creemos importante la revisión de este material como elemento de ayuda que constituye para la realización de su labor docente. Debemos decir que tras un breve análisis, y bajo nuestro criterio, sólo para uno de los profesores-colaboradores estos materiales servían como elemento de indagación sobre su práctica (Elena), ya que en los otros dos el material mostrado estaba poco personalizado y sólo era útil como guión a seguir o como listado de tareas a realizar año tras año. Sin embargo, la percepción de los profesores colaboradores sobre este material era muy positiva, pues estimaban que les daba buenos resultados con el alumnado y les eliminaba inseguridades. A continuación se muestra una tabla con las características principales de los documentos mostrados.

Tabla 14: “Análisis de documentos” (Elaboración propia).

Características de los materiales y documentos	Profesorado: <i>Gloria</i>	Profesorado: <i>Elena</i>	Profesorado: <i>Idoy</i>
Naturaleza y procedencia	Programación de centro en sus cursos	Ejemplos de sesiones realizadas en algún curso	Batería de ejercicios ofrecida y vivida en un curso de formación
Aspectos a destacar	Muy protocolario, basado en currículum sin matices personales ni contextualizado.	Mezcla de ejercicios sacados de diversas fuentes dando un toque personal según sus conocimientos o preferencias.	Batería de ejercicios con una progresión clara sobre representación y dramatización.
Formato o estructura	Programación de centro habitual, mandada por el departamento.	Ficha elaborada por el profesorado y fotocopias adjuntas	Fotocopias con dibujos que sirven de ejemplo.
Valoración de la ayuda aportada al desarrollo de los contenidos	Ninguna: “Es la programación que tenemos y ya”.	Sí, de uso personal sobre lo que se va variando.	Sí, aplicación directa con alumnado año tras año.

Según Woods (1986), los documentos escritos de mayor importancia en las escuelas serían aquellos que hagan referencia a la función de enseñar o aprender, que tengan una función importante y de notable repercusión. Por esto se ha realizado la revisión de estos documentos; apoyándonos en Bogdan y Bicklen (1982) estos documentos serían oficiales o profesionales ya que se corresponden

con una programación de EF y con la elaboración de material curricular de un Grupo de trabajo o de un curso. Se les denomina así porque estos documentos suelen venir de la elaboración propia o conjunta del profesorado para guiar su práctica. Es relevante el uso que le den a estos materiales y cómo están constituidos, ya que esto nos da información útil para algunos aspectos del estudio.

4.6 Historia de vida de la investigadora

La historia de vida de la investigadora se incluye en el capítulo 2 de este estudio y con su análisis y reflexión se busca un paralelismo en las conclusiones finales. Queremos resaltar su valor en cuanto a que es una buena técnica de introspección para la propia investigadora y ayuda a la reflexión de posibles actitudes mostradas en sus clases de EC y a su posicionamiento ante estos contenidos. Ayuda a ésta a tomar conciencia de sus propias opiniones, emociones, creencias y planteamientos sobre el tema de estudio: las dificultades del profesorado de Educación Física en la EC, a través de sus experiencias previas vividas a lo largo de su evolución personal y profesional. Las finalidades de esta historia de vida para este estudio y para la investigadora podríamos resumirlas en:

- a) Afianzar, entender y manifestar su posicionamiento sobre el objeto de estudio y los problemas adyacentes a él.
- b) Tomar conciencia de que cómo sus propias experiencias – como alumna de EF a lo largo de todo el sistema educativo (Primaria y Secundaria), las experiencias extraescolares, las experiencias como deportista o como monitora- marcan su forma de entender y plantear la EC dentro de la EF que desarrolla en sus clases.
- c) Facilitar la toma de conciencia personal sobre una de las problemáticas más habituales en el inicio y desarrollo de la función docente: la tendencia, más o menos fuerte, a reproducir en la labor educativa, como profesora de EF del contenido de EC, el tipo de actividades y planteamientos que anteriormente había vivido y realizado como alumna o deportista.
- d) Entender que sus experiencias en FIP y FPP también han ido influyendo sobre estas creencias previas y sobre su posicionamiento ante la EC, modificándolas. Todas ellas favorecen su afianzamiento o le ha supuesto un replanteamiento de sus propuestas prácticas haciéndolas evolucionar.

Esta técnica creemos que es interesante y útil, porque genera procesos orientados a la reflexión y crítica de la propia actuación docente. Así, también ayudará a la investigadora a analizar ciertos aspectos que los profesores colaboradores han aportado a través de las diferentes técnicas de recogida de información. Información que hacía referencia a sus experiencias previas, tanto en el contexto escolar como fuera de él con el contenido de la EC. Con estas opiniones y la historia de vida de la investigadora se afianza la creencia sobre la influencia que estas experiencias tienen en la definición de su identidad y desarrollo profesional, así como también mostrarán su reflejo en la labor

educativa actual. Reflejo de esto son la tesis doctoral de Leite (2011) sobre historias de vida de maestros y maestras y su influencia en su interminable construcción de su identidad, en especial la profesional, así como, el estudio de Pascual-Baños (2003) sobre su propia historia de vida. Este análisis permitirá a la investigadora comprender el origen de sus creencias previas sobre el contenido de EC, y le proporcionará el punto de partida para plantearse el diseño y la programación de actividades de la EC en sus clases-. La orienta, de este modo, hacia la búsqueda de esa identidad profesional.

5 Fases de desarrollo de la investigación

A lo largo del desarrollo de esta investigación se pueden identificar dos períodos o fases claramente separadas en el tiempo. A continuación describiremos cada una de ellas. Una investigación lleva implícito un proceso largo de trabajo que siempre evoluciona en su desarrollo. Siempre van surgiendo cambios durante el propio proceso que hacen replantearse aspectos que influyen en la propia investigación. Así, en nuestro caso, se pueden diferenciar una serie de fases, como también describe Briones (1990), que se muestran, de forma esquemática, en la tabla 15. En esta tabla se puede ver que esas dos fases de la investigación son sucesivas a lo largo del tiempo. La segunda complementa y profundiza en las variables y aspectos de la primera. Se puede apreciar también que dentro de cada una de ellas se han seguido una serie de etapas que han dado orden, estructura y organización a la propia investigación.

Tabla 15: “Etapas seguidas en el proceso de investigación” (Elaboración propia).

1ª fase de estudio		
1º. Búsqueda de las cuestiones de partida y problema a investigar.	2º. Diseño de la investigación, planificación para buscar solución al estudio planteado	3º Elaborar instrumentos para recopilar información
Se realizan unas cuestiones de partida y emergentes sobre el desarrollo de la EC en EF en Secundaria. Da comienzo el estudio definiendo sus objetivos.	Selección de 10 profesores colaboradores y contacto con ellos. Definición del esquema de los pasos a seguir y métodos a utilizar.	Elaboración de cuestionario C1, (previa validación de expertos) y elaboración de entrevista E1, (previa validación de expertos) en profundidad con cada uno de los 10 colaboradores para obtención de datos.
4º. Análisis e interpretación de la información y documentos	5º. Realización de informes.	6º. Conclusiones del estudio
Informatización de la información obtenida y análisis de datos. Categorización. Depuración de un primer sistema de categorías.	Tras el análisis de la información se realizan los resultados iniciales por cada categoría. Discusión de la información	Pequeño informe de las conclusiones para cada colaborador. Se redactan unas primeras conclusiones de esta fase del estudio. Se redactan unas primeras conclusiones de esta fase del estudio.

2º fase de estudio (7 años después)		
1º. Replanteamiento del problema a investigar	2º. Nuevo diseño y metodología para profundizar en el tema elegido y darle solución	3º. Elaboración de nuevos instrumentos para recopilar información
Depuración de problema final a investigar. Replanteamiento de ideas, de fundamentación teórica y de temas más relevantes para profundizar.	Nuevo contacto con colaboradores anteriores. Finalmente son 6 de los profesores colaboradores los que continúan. Definición del diseño de pasos a seguir y metodología. Se amplía el estudio.	Elaboración de un nuevo cuestionario C2 y elaboración de la nueva entrevista en profundidad E2, (previa validación de expertos), ahondando en algunos temas relevantes con cada uno de los 6 colaboradores. Realización de un grupo de discusión GD con 5 de los 6 colaboradores.
4º. Análisis e interpretación de datos recopilados en las dos fases	5º. Realización de informes	6º. Conclusiones del estudio nuevas líneas futuras.
Informatización y análisis de datos actuales frente a los obtenidos en la primera fase. Combinación de ambos. Replanteamiento del primer sistema de categorías. Creación de nuevo sistema de categorías más riguroso.	Análisis de la información de la primera fase en relación con los de la segunda fase. Se realizan los resultados iniciales: a) por cada colaborador. b) por cada categoría.	Pequeño informe de las conclusiones para cada colaborador. Se redactan las conclusiones del estudio. Se perfilan unas líneas de formación continua según carencias detectadas.

5.1 Resumen de las fases

A continuación se desarrollan las dos fases que ha tenido dicho estudio:

a) 1ª Fase del estudio: el acercamiento inicial y la reflexión personal

Esta primera fase se corresponde con la parte inicial del estudio donde se contactó con 10 profesores que colaboraron y fueron partícipes en su desarrollo (como se describe durante el apartado 3 y en la tabla 10). Esta fase coincide con el desarrollo del curso escolar 2001-2002 y finaliza en el curso escolar 2003-2004, como se puede observar en la tabla 15.

b) 2ª Fase del estudio: profundizar en su pensamiento y contrastar ideas

Esta segunda fase da comienzo en el curso escolar 2010-2011. Se revisan las conclusiones iniciales de la fase anterior y se reorienta la evolución del estudio, dando mayor concreción al tema elegido e intentando profundizar en algunos de los aspectos considerados más relevantes de la fase anterior. Se retoma el contacto con los colaboradores de la 1ª fase, de los cuales se consigue la colaboración de 6 de ellos nuevamente. Por diferentes causas hay cuatro de ellos que no seguirán (véase apartado 3: “Elección de profesores colaboradores”).

Se realiza un nuevo esquema y se definen etapas a seguir con los colaboradores actuales. Se les realiza un nuevo cuestionario (C2), que tras su volcado de información nos ayuda a perfilar una nueva entrevista en profundidad (E2) específica para cada uno, con la idea de ahondar más en algunas de sus opiniones. Es en este segundo proceso de recopilación de información donde se observa la necesidad de replantear el sistema de categorías inicial. La orientación nueva del estudio y las nuevas informaciones obtenidas han podido modificar algunas de ellas. En esta fase se elabora un nuevo sistema de categorías con todas las informaciones recopiladas en ambas fases, en una tabla donde se combinan todas ellas, clasificadas por categoría y por profesorado colaborador (véase Anexo III).

A partir de ahí se buscan los posibles ejes que guíen el grupo de discusión con todos ellos. Para que la nueva información aportada por este grupo pueda ser contrastada entre todos y sea un debate fructífero de especial importancia para la resolución del objeto de estudio. Todo esto ayuda y complementa la formulación de resultados finales.

Los resultados finales se obtienen desde dos perspectivas descritas en el capítulo 5 y que resumimos aquí de la siguiente manera:

- a) Una perspectiva individual, caso a caso, atendiendo a criterios temporales y de evolución personal de cada colaborador, analizando aspectos de su pensamiento, ideas y opiniones desde la 1ª a la 2ª fase del estudio. En estos resultados se interpretan cuales han podido ser las causas de dicha evolución. Esta perspectiva favorece un análisis más específico de cada caso concreto.
- b) Una perspectiva global, con todos los casos, donde se redactan resultados finales atendiendo cada una de las categorías, que son analizadas una a una, según las opiniones, creencias y pensamientos de todos los colaboradores globalmente. Esta perspectiva conjunta favorece la realización de las conclusiones con las que se finaliza el estudio.

En los diferentes momentos de las fases explicadas se ha ido disfrutando de los aprendizajes que se han ido realizando. La investigadora ha realizado aprendizajes no sólo propiamente científicos o investigadores, sino también otros referidos a la evolución del propio pensamiento sobre la realidad educativa o incluso a nivel emocional con todos los implicados en el proceso. El aprendizaje se ha realizado con prudencia, calma y serenidad, dada la cantidad considerable de información obtenida, evitando posibles errores y el “*síndrome de la impaciencia*” que comenta Montávez (2011:235).

A continuación se muestra una figura con el esquema y organización del camino seguido en ambas fases:

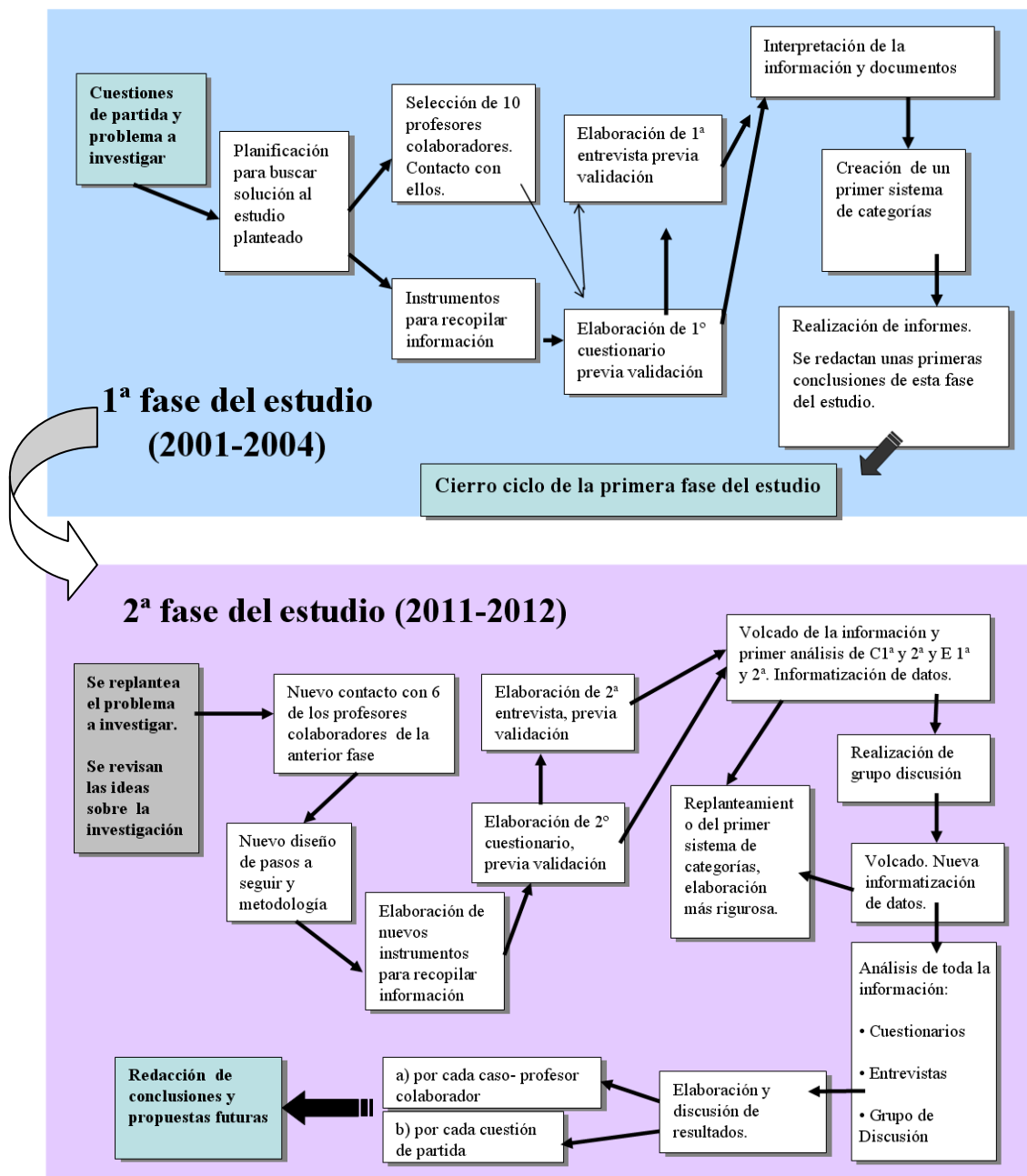


Figura 13: “Fases de la investigación” (Elaboración propia).

6 Metodología de análisis de la información

Según muestran Rodríguez, Gil y García (1999), entendemos como análisis de datos cualitativos al:

“Conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre la información con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación (...). Los procedimientos a que aquí nos referimos constituyen técnicas de análisis de datos que (...) utilizan las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, más interesadas por el contenido de las categorías y su interpretación que por las frecuencias de los códigos, y tradicionalmente no asociadas a técnicas cuantitativas”. (Rodríguez, Gil y García, 1999:200, 201).

En esta investigación se han ido mezclando la obtención de datos con su posterior análisis, ya que la información recogida con el primer instrumento debía utilizarse para el segundo (Taylor y Bogdan, 1992) y esto ha ocurrido en ambas fases. Son los autores Miles y Huberman (1994) quienes describen que en el intento de análisis de la información obtenida en una investigación debe existir:

- a) La reducción de datos,
- b) La presentación o extracción de datos,
- c) La verificación de conclusiones.

Todas estas tareas no son secuenciales, sino que están interconectadas y pueden aparecer varias veces en el proceso, como ocurre en nuestro caso y que, como indica Callejo (2001, 2002), en este proceso de análisis siempre se desarrollan ideas sobre esa información. Esta descripción y discusión estará marcada por el objetivo mismo de la investigación que guiará las palabras de la investigadora.

A continuación se detalla qué técnicas han sido utilizadas para llevarlo a cabo. Hay que reconocer que la cantidad de información recopilada en ambas fases ha sido de gran volumen y, por eso, el tratamiento y análisis de la misma ha originado un proceso lento, reflexionado y seguro hasta llegar a su fin. Rodríguez, Gil y García (1996) apuntan que el rasgo más característico del análisis de tipo cualitativo se encuentra en que las manipulaciones y operaciones realizadas sobre la información se producen preservando su naturaleza textual. Hemos intentado mantener esto tanto en los cuestionarios, como en las entrevistas y el grupo de discusión realizados.

En la primera fase el tratamiento de la información se realizó de forma “manual”, sin ayuda de ningún programa informático. En la segunda fase se sopesó la ayuda que podría ofrecer pero, finalmente, tampoco se hizo uso de ellos, pues, como afirman Rodríguez, Gil y García (1996), el primer obstáculo fue la cantidad de tiempo que se debería invertir en su aprendizaje y dominio. En ese momento se había elaborado la revisión del primer sistema de categorías por la investigadora, dando origen a otro con mayor precisión y minucia. Esto había hecho que la investigadora se empapara con toda la información obtenida, pudiendo interpretar y analizar cada dato.

6.1 Reducción de datos obtenidos. “Aclarándose”

El primer contacto con la información recopilada consistió en la simplificación y resumen de toda la información que se recogía en los cuestionarios y en las entrevistas de la primera fase, para hacerla más manejable e interpretable. En esta fase se atendió a utilizar unos criterios temáticos (Rodríguez, Gil y García, 1996) y se agrupó la información en cada una de las temáticas principales de interés y a profundizar, descartando aquella información menos relevante. En el caso de la segunda fase esto fue más sencillo. En este momento ya estaba organizado el sistema de categorías, aunque con el volcado de la información recopilada mediante los segundos cuestionarios y entrevistas se percibió la necesidad de reorganizar estos temas o categorías madre para agrupar mejor toda la información nueva.

En el caso del cuestionario, el análisis de la información (C1) fue un proceso algo más sencillo. En el caso de las entrevistas (E1), la transcripción de cada una de ellas fue bastante más laboriosa, realizando de forma paralela una selección de todo aquello que resultaba más relevante para esos temas previamente seleccionados. En la segunda fase la información era mucho más extensa, por lo que su análisis requirió de mayor precisión y minuciosidad para no dejar olvidado nada importante para el objeto de estudio. Por otro lado, este análisis de la información recopilada (C2, E2 y GD) fue también algo más sencillo, en cuanto a que la investigadora ya tenía la experiencia y los aprendizajes del anterior proceso y, además, porque ya existía un buen sistema de categorías donde clasificarla, una vez se hubo revisado y modificado el de la primera fase. Todo este proceso de categorización y tratamiento de la información hizo que la investigadora fuera tomando conciencia de las diferentes opiniones que mostraban los profesores colaboradores, lo que facilitó ir aclarando los resultados del estudio.

González y Cano (2010) hablan de este proceso de análisis y comentan que es un proceso creativo, donde la capacidad crítica y analítica de investigador será capaz de ver más allá de la información y de identificar la esencia de los mismos. Esto le hará a la investigadora seleccionar una información y desechar otra, según la concordancia de ésta con el objeto de estudio. Este proceso puede ser caracterizado por su rigurosidad y ser cognitivamente complejo, ya que implica la puesta en marcha de complicados procesos de síntesis, comprensión y recontextualización (Morse, 2005). Todo ello nos facilita interpretar la complejidad del fenómeno objeto de estudio en cada una de las realidades de los seis colaboradores.

6.2 Categorización de la información y clasificación. “Los pilares”

Una vez realizado el vaciado de toda la información recopilada en la primera fase (C1 y E1), se realizó un proceso de codificación que conlleva la identificación de palabras, frases o párrafos que consideramos que tienen un significado destacable en relación a nuestros objetivos del estudio, asignando a cada uno una numeración en concreto, que ayudaría luego a la clasificación. El agrupamiento de estos datos nos llevó a crear un primer sistema de categorías para

poder clasificar e interpretar toda la información obtenida de la misma temática (Taylor y Bogdan, 1992; Walker, 1997; Woods, 1987;).

Este primer sistema de categorías tuvo que revisarse al inicio de la segunda fase, con ayuda de los tutores de la tesis, ya que había información que podía clasificarse en varias de ellas o parecían duplicarse. Se puso gran atención en este trabajo y se creó una nueva categorización que evitaba las limitaciones descritas. Las nuevas categorización mostraba mayor rigor y todas sus categorías madre establecían relaciones entre sí, de modo que las hacía interdependientes (Woods, 1987).

En este nuevo sistema de categorías ya no se repetía información y, a su vez, era bastante exhaustiva. Así, toda la información recogida por las diferentes técnicas se clasificó en tres niveles diferentes (categoría madre, subcategoría, categoría tercer orden). Se elaboraron seis pilares fundamentales o seis Categorías Madre², que como se muestra en la tabla 16, se modificaron durante la segunda fase.

Tabla 16: “Modificación en las Categorías Madre del estudio” (Elaboración propia).

Categorías Madre de la primera fase:	Categorías Madre de la segunda fase:
1) Aspectos de la propia práctica docente	A-La práctica docente en EC
2) Aspectos de la formación inicial	B- La Formación del profesorado en EC
3) Aspectos de la formación permanente	
4) Visión introspectiva del profesorado	C- El profesorado y la EC
5) Importancia del contenido	D- El alumnado de Secundaria y la EC
6) El alumnado de Secundaria	E- La Importancia de la EC

Como se puede observar en las diferentes Categorías Madre, hubo cambios sobre todo referentes a la propia terminología que les daba nombre a los ejes temáticos que se incluyen en ellas. Hay un cambio a destacar en especial, que hace que dos categorías de la primera fase pasen a constituir una única categoría en la segunda fase, es la referida a la categoría de la formación en el profesorado. Por otro lado, la nº 5 en la primera fase pasó a denominarse de otro modo en la segunda fase (la C), porque pensamos que realmente con el término original de “visión introspectiva” podía generar confusión, debido a que todo el proceso reflexivo que han hecho los profesores colaboradores en el estudio formaba parte de su introspección. Por ello, se cambió a algo más sencillo respecto a lo que queríamos reflejar en esta categoría madre: “*el profesorado y la EC*”.

Por otro lado, a partir de éstos grandes temas surgen otros: las categorías de segundo orden o subcategorías (que son las que mayores modificaciones han tenido en este segundo proceso) y, dentro de éstas, las de tercer orden. Con el vaciado de información y transcripción de los cuestionarios y entrevistas (C2 y

² Utilizamos la denominación de Categoría Madre para estas categorías de Primer orden y de las que surgen todas las demás.

E2) este sistema de categorías sufre de nuevo más cambios y revisiones en estas otras categorías, puesto que la propia información hace que algunas de ellas se vean modificadas. Con esta segunda revisión, en especial de las subcategorías, se consigue una definición más concreta y adecuada, que de cabida a toda la información relevante para el estudio. Este nuevo sistema de categorías vuelve a ser revisado por los tutores, que aseguran que tenga mayor claridad y rigor en la categorización de la información. Siguen estando en tres niveles pero algunas de las subcategorías se reagrupan, otras se cambian de categoría madre y se redefinen mejor, asegurando así que las informaciones no se repitan y estén bien clasificadas.

A continuación se exponen dos tablas con los dos sistemas de categorías, el de la fase uno y el revisado y definitivo, modificado durante la fase dos. En ambas tablas se aprecian los cambios producidos como reajuste de la información de la segunda fase. Todas las categorías madre o subcategorías que están marcadas en azul (tabla 17) indican que han tenido modificaciones o cambios en la segunda fase. También en la tabla 17 pueden observarse nuevas categorías de tercer orden que en la anterior categorización no existían.

Tabla 17. “Sistema de Categorías Madre, 1ª fase” (Elaboración propia).

1-Aspectos sobre la propia práctica docente	Aspectos temporales	Duración del contenido Continuidad en programación Falta de tiempo para desarrollo
	Selección de los contenidos	Prioridad en el desarrollo de los bloques de contenidos. Claridad en la definición currículo Contenidos más conflictivos
	Aspectos metodológicos	Implicación activa en clase Diferentes metodologías de enseñanza Progresión en las actividades Influencia del clima de clase
	Evaluación del contenido	Dificultades en la evaluación Instrumentos utilizados Aspectos a evaluar
	Recursos y materiales	Limitan /no limitan
	Finalidades e intenciones	Divertir, desinhibir, conocimiento...
	2- Aspectos de la Formación Inicial	Cantidad de formación
Calidad de formación		Tipo de formación Utilidad personal/vivencial Utilidad profesional
3- Aspectos de la Formación	Inquietud personal por EC	
	Cantidad de formación	Tipo de formación realizada

Permanente	Calidad de formación	Utilidad personal/vivencial Utilidad profesional
4- Aspectos de la Introspección del profesorado	Resistencias y miedos personales	Bloqueos e inhibiciones.
	Inseguridades	
	Dificultades con el contenido	Roles, evaluación, formación, coordinación departamento...
	Sentimiento de falta de apoyo del profesorado	Compañeros y Departamento.
5- Aspectos del alumnado de Secundaria	Características del alumnado	Aceptación/rechazo del contenido
	Estereotipos sociales en EF	Prejuicios de género Tendencias de la EF
	Experiencias previas en EC	
	Influencia del entorno y medios comunicación	
6- Aspectos sobre la Importancia del contenido	Importancia en la EF	Tendencias.
	Importancia en E. Secundaria	Interdisciplinariedad.
	Importancia en la sociedad	

Tabla 18. “Sistema de Categorías Madre, 2ª fase” (Elaboración propia)

A-La práctica docente en EC	A.1. Aspectos temporales	-Duración del contenido -Continuidad en programación -Falta de tiempo para su desarrollo
	A.2. Selección de los contenidos	-Prioridad en el desarrollo de los bloques de contenidos de EF. -Claridad en la definición currículum -Contenidos más desarrollados -Contenidos más conflictivos -Razones para la elección de actividades a lo largo del curso
	A.3.Aspectos metodológicos	-Implicación activa en clase/No participación -Diferentes metodologías de enseñanza -Progresión/continuidad en las actividades -Influencia del clima afectivo de clase
	A.4.Evaluación del contenido	-Dificultades en la evaluación. -Instrumentos utilizados. -Aspectos a evaluar ¿Subjetividad? -Diferencias con otros contenidos

	A.5.Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> -Recursos personales -Instalaciones y condiciones de práctica -Coordinación con otros compañeros
	A.6.Finalidades e intenciones	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento personal del alumnado -Desinhibir alumnado -Favorecer experiencias y ampliar visión de la EF -Comunicarse y relacionarse. Contacto corporal -La creatividad, imaginación y espontaneidad -Cumplir con la programación -Pasarlo bien, divertir. -otros
B- La Formación del profesorado en EC	B.1.Experiencias Previas Personales antes o fuera de formación (EPP)	<ul style="list-style-type: none"> -En contexto escolar -Fuera contexto escolar - En el proceso de oposición a Secundaria
	B.2.Formación Inicial (FIP)	<ul style="list-style-type: none"> -Cantidad de formación -Claridad de contenidos -Tipo de formación (metodologías) -Utilidad personal/vivencial -Utilidad para la práctica profesional futura
	B.3.Formación Permanente/ continua (FPP)	<ul style="list-style-type: none"> -Inquietud personal por formarse -Cantidad de formación (tipo: formal o no) -Contenidos y metodología desarrollados -Utilidad personal/vivencial -Aplicación de los contenidos a la propia práctica -Procesos de investigación-acción. -Valoración de la formación realizada/ valoración de la propia evolución
C- El profesorado y la EC	C.1.Resistencias y miedos personales	<ul style="list-style-type: none"> -Miedos e inhibiciones propios. -Miedo al fracaso en el aula.
	C.2.Inseguridades	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de conocimientos - Pocos recursos didácticos -No hay modelo o progresión clara a seguir
	C.3.Elementos facilitadores para desarrollar la EC	<ul style="list-style-type: none"> -Grado de conocimiento del profesor con el grupo. -Dominio por parte del profesorado de dichas actividades -Capacidad creativa y la capacidad expresiva. -El contacto personal entre el alumnado.
	C.4. Logros conseguidos en este campo de la EC	<ul style="list-style-type: none"> -Personales (sentimientos propios) -Profesionales (con el alumnado) -Diferencia con otros contenidos de EF

	C.5. Otros problemas con la EC	-Roles sociales -Falta de “matiz expresivo” -A veces no se llega a impartir
D- El alumnado de Secundaria y la EC	D.1.Características del alumnado	-Aceptación del contenido -Rechazo del contenido -Grado de implicación del alumnado en las actividades
	D.2.Estereotipos sociales en EF	-Prejuicios de género -Tendencias asumidas de la EF
	D.3.Experiencias previas en EC	-Limitan -favorecen
	D.4.Influencia del entorno y medios comunicación	-Mayor motivación del alumnado -Demasiado estereotipadas -No mucho. No se ven, ocultos.
E- La Importancia de la EC	1.Importancia social dentro de la EF	
	2.Importancia en E. Secundaria	Interdisciplinariedad.
	3.Lo que favorece este contenido en las clases	-Aportaciones positivas -Aportaciones negativas

Por otro lado, aunque este sistema de categorías recopila toda la información de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación, hay información a destacar tras la realización del grupo de discusión, que al ser de actitudes, gestos, situaciones y hechos que acontecieron en esta reunión grupal, no pueden ser recopilados en este sistema de categorías. Todos estos acontecimientos también son muy relevantes en este proceso de análisis llevado a cabo por la investigadora y no deben ser olvidados, ya que aportan información relevante de la interacción ocurrida entre los colaboradores. Por ello, en el apartado anterior de técnicas para la recopilación de la información queda recogido el resumen de estas circunstancias con matices que recogió la investigadora a posteriori (en el apartado 4). Queremos hacer constar que este resumen del grupo de discusión también ha estado presente en el análisis de la información del sistema de categorías, sobre la que se fundamentan la elaboración de los resultados y por tanto, de las conclusiones (Véase anexo III).

7 Criterios de rigor científico en el estudio

La investigación depende de aspectos sociales y culturales que podrían condicionarla en ciertos aspectos y momentos. Además podría ser que los prejuicios de la investigadora influyeran en su trascurso, originando quizá una falta de objetividad. Por ello la investigadora ha tenido especial cuidado y atención a que no surgieran estas situaciones que pudieran afectar a esa falta de

objetividad. Incluso ha sido cautelosa sobre sus ideales o sus prejuicios, para que no puedan intervenir en el análisis o interpretación de la información y por lo tanto, deformar su interpretación y comprensión. En este capítulo vamos a exponer la labor que ha realizado la investigadora para afianzar y asegurar la rigurosidad de este estudio teniendo presentes unos criterios de credibilidad. También para demostrar cómo ha seguido unas cuestiones ético-metodológicas en todo el proceso y con todos los implicados en él que garantizan la calidad del estudio.

7.1 Criterios de rigor científico en estudios cualitativos

Entendemos que todo estudio debe tener rigor científico, que muestre su relevancia y repercusión en la mejora de la realidad estudiada. Diversos autores han tratado los criterios de rigor científico que deben existir en las investigaciones desde los diversos paradigmas, para conseguir este objetivo. Goetz y LeCompte (1988) hablan de fiabilidad y validez de la investigación en los estudios etnográficos en educación. También desde la etnografía educativa, Woods (1987) afirma que debe tener validez interna o externa. Elliott (1986), haciendo referencia a la investigación del profesorado en su propia práctica educativa, sostiene que se deben cumplir dos criterios: validez interna (si se demuestran que los cambios introducidos producen mejora) y externa (si pueden generalizarse a otras situaciones).

Para nuestro estudio nos hemos basado en los cuatro aspectos definidos por Guba (1989): Valor de Verdad, Aplicabilidad, Neutralidad y Consistencia. Con estos cuatro aspectos establece otra terminología sinónima más adecuada a cada uno de los paradigmas, Racionalista y Naturalista (Guba, 1989). A continuación vamos a ir explicando en qué medida nuestro estudio cumple estos criterios de rigor científico:

7.1.1 Valor de verdad

Hace alusión a la confianza que se tiene de que la información obtenida y aportada por los colaboradores es veraz. Para asegurar este criterio en nuestro estudio hemos utilizado instrumentos como:

- La triangulación, sobre todo de métodos y de algunas fuentes. Para ello se han realizado cuestionarios escritos, entrevistas individuales en profundidad y un grupo de discusión. Así, a la vez que se realizaba el análisis de la información se ha ido realizando una contrastación de ésta con los diferentes instrumentos, triangulando entre ellos, (C1 y C2; E1 y E2 y GD). Véase la tabla 19 y el CD de anexos, que recopila toda la información de los profesores colaboradores en ambas fases.
- Además hemos revisado la bibliografía sobre el tema que nos ocupa, para comprobar el valor de la información obtenida y su comparación con la encontrada en otros estudios y publicaciones como se ha mostrado en el apartado nº 7 del marco teórico, (destacando algunos como: Gil y Coterón 2008 y 2012; Learreta, 2004; Learreta, Ruano y Sierra, 2005 y 2006; Montávez, 1998, 2000 y 2012; Romero, 2004 y 2008; Ruano, 2004; Villada, 2006; Villard, 2012). La bibliografía sobre el tema de

estudio “dificultades en EC” y, en especial, en secundaria, no es muy abundante en las publicaciones e investigaciones encontradas. En especial destacar el estudio realizado por Mar Montávez, (2011), por servir de gran ayuda y de punto de apoyo, aunque dicho estudio se centra en la realidad docente de Primaria en la región de Córdoba.

- También se ha registrado todo el proceso del estudio en el diario de la investigación, a medida que esta avanzaba.
- La comprobación con los colaboradores, asegurando la confidencialidad y el acceso individualizado a sus propios informes finales. También si en ciertas ocasiones se requería aclaración alguna o confirmación de algún dato que no había quedado claro o había controversia, se realizaban conversaciones con ellos para su aclaración o para que dieran mejores explicaciones que lo complementaran.
- El análisis continuado y riguroso realizado con los cuestionarios escritos, las grabaciones de las entrevistas y la grabación del grupo de discusión. Su trabajo de registro ha servido de material de consulta y confirmación de las citas textuales de cada miembro colaborador del estudio en diferentes momentos, dado el carácter longitudinal el estudio.
- La presentación de los datos empíricos (transcripciones de entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, cuaderno de la investigadora) en el CD de anexos.

7.1.2 Aplicabilidad

Criterio que se refiere a la posible transferencia de la información y resultados obtenidos a la realidad estudiada o a otro contexto o sujetos distintos. Para ello se realiza:

- Una descripción de las características de los colaboradores, su realidad docente y contexto en el que elaboran su labor educativa. También se describen en interpretan las relaciones diversas que mantienen con el contenido de la EC y cuáles son sus dificultades principales.
- Con este estudio nuestra intención no es generalizar sino, más bien, realizar un análisis crítico y concreto de cada caso, así como interpretar y comparar ciertas categorías comunes a todos ellos. Todo este proceso lo consideramos de gran ayuda, dado que al igual que Angulo (1990), entendemos que no basta con presentar la información descriptiva, sino que más bien se trata de interpretarla, intentar comprenderla y reflexionar sobre ella. Esto nos permite comprender mejor la evolución personal de cada profesor colaborador, así como los aspectos en que coinciden y que podrían ser de utilidad para establecer una mejor forma de abordar el trabajo de la EC en la asignatura de EF en secundaria. Además favorece la reflexión en la búsqueda de la transformación de la realidad educativa de nuestros colaboradores y de la propia investigadora, como también afirman Pérez-Serrano, (1994) y Rodríguez, Gil y García (1996).

- Creemos que este estudio puede servir de ayuda a otros profesionales de esta área, bien para replantearse su propia actividad docente en este contenido o bien para resolver las dificultades similares que a ellos les plantea el desarrollo de estos contenidos de EC en la EF, pudiendo encontrar reflejo en algunos de los estudios de caso existentes en el estudio.

7.1.3 Neutralidad

La investigadora no debe mostrar sus preferencias. La información es independiente de la investigadora y debe mostrar su estabilidad a lo largo del proceso. Para ello se han realizado:

- Transcripciones de toda la información en todos los instrumentos utilizados para recopilarla: los cuestionarios (C1 y C2), las entrevistas individuales (E1 y E2) y el grupo de discusión (GD). Dichas transcripciones se presentan en el CD de anexos para su consulta y comprobación del grado de neutralidad de la investigadora.
- Elaboración del diario de la investigación y la historia de vida, donde sí se recogen reflexiones de la investigadora, anotaciones sobre el contacto con los colaboradores, que ayudan a definir su posicionamiento e interés por este campo de estudio.
- Grabación en audio de las entrevistas y del grupo de discusión y transcripción literal posterior, presentada en el CD de anexos.
- Aportación de ejemplos de sus citas textuales sacadas de los cuestionarios y las grabaciones de entrevistas o del grupo de discusión, previo acuerdo y revisión de los colaboradores.
- La triangulación de los métodos utilizados, aspecto que da más neutralidad a la utilización de los datos, que aparecen en diferentes instrumentos de recogida de información.
- El establecimiento de un sistema de categorías basado en la frecuencia y relevancia de la información obtenida en los diferentes instrumentos. Su elaboración ha sido fruto del trabajo y la constancia por encontrar la coherencia entre ellas para poder generar así rigurosidad en dicha categorización.
- También queremos destacar la figura de la investigadora, como profesora de EF que es, que comparte los sentimientos y situaciones descritas por muchos de los colaboradores y encuentra similitudes con las dificultades descritas y relatadas en su historia de vida con la EC. Por eso aparece como parte involucrada en el estudio en el desarrollo de estos resultados desde su segunda perspectiva (en conjunto con todos los colaboradores). Gracias a la exposición de su historia de vida en la introducción de esta investigación, se puede ver cómo estas vivencias y experiencias a lo largo de su trayectoria personal y profesional le han influido y le han hecho posicionarse y configurar su identidad profesional, en lo que a las prácticas de EC se refiere.

7.1.4 Consistencia

La información obtenida durante este estudio se considera de cierta estabilidad y podría repetirse de nuevo en otra situación o en otros colaboradores. Las técnicas utilizadas para ello son:

- La saturación, con la utilización de diversos instrumentos en los que se ha ido completando la información que daba respuesta a cada una de las categorías. Para constituir cada una de esas categorías y subcategorías se ha requerido que la información fuese apareciendo repetidas veces para poder ser aceptada dentro del sistema creado.
- La recopilación de los cuestionarios y su correspondiente corrección en cada uno de ellos, así como, la transcripción de un modelo de entrevista.
- Descripción minuciosa de los hechos captados por la investigadora durante el grupo de discusión, recogidos en un resumen de lo que aconteció, así como en el instrumento de evaluación posterior realizado para ello.
- Los procesos de validación y contrastación de los métodos utilizados con otros investigadores o expertos, antes de su realización con los colaboradores.
- Por medio de la anotación detallada del proceso de investigación llevado a cabo en el diario de la investigadora.
- Por medio de las transcripciones de los instrumentos, mostrados en los anexos de la propia investigación.
- Así pues, la forma de presentar y analizar la información se desarrollan en el capítulo de Resultados (5.1 y 5.2) desde dos perspectivas, que intentan guardar matices relevantes para la comprensión más adecuada de ese discurso que expone la situación del objeto de estudio y que podría asegurar su consistencia. Como afirman Ruiz, Arístegui y Melgosa (2002: 79):

“Se pueden efectuar dos lecturas de un mismo texto: una que busca el contenido manifiesto y, otra, que busca el contenidos latente. Así mismo, el autor de un texto puede comunicar datos e información, unas veces de manera consciente y otras conscientemente”.

- Así, las dos perspectivas que muestran nuestros resultados son:
 - Por cada estudio de caso del profesor colaborador en concreto, interpretando sus opiniones sobre su realidad educativa. Aquí se realiza una descripción de la información del profesor colaborador intercalada con exposiciones de la investigadora sobre esa realidad específica que cada profesor tiene. Esto facilita su lectura y la da un carácter más cercano a las ideas del profesor colaborador, en cada uno de los casos. Con ello, no se pretende generalizar, sino más bien exponer cómo es y qué características constituye su práctica de EC y que le influye en ese contexto concreto.
 - Por cada gran pregunta de la investigación y las Categorías Madre, donde las ideas de la investigadora se posicionan y se constatan

con las citas textuales de los colaboradores y con las de diversas fuentes bibliográficas encontradas al respecto, dando mayor rigor y fundamentación a estos resultados. Además este apartado incluye aquellos resultados, no categorizados por no ser verbales, sacados de la interrelación mostrada entre los participantes que constituyeron el grupo de discusión.

A continuación se muestra una tabla con los instrumentos utilizados en la investigación (con las siglas con las que se hará alusión a ellos durante el resto del documento) y las aportaciones que hacen en cada categoría. Esto hace explícita la triangulación de la información, que según Lincoln y Guba (1985) debe asegurar que la información es al menos verificada por dos de las fuentes. Como nos dice Elliott (1993: 103):

“El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para poder compararlos y contrastarlos”.

Tabla 19. “Triangulación de instrumentos e información” (Elaboración propia)

Categorías / Instrumentos	Cuestionarios: C1 y C2		Entrevistas E1 y E2		Grupo discusión GD	
A. La propia práctica docente en EC	Aspectos temporales	X	X	X		X
	Selección de contenidos	X	X		X	X
	Aspectos metodológicos	X		X		
	Evaluación del contenido	X	X	X	X	X
	Recursos y materiales	X			X	X
	Finalidades e intenciones	X	X		X	
B. Formación del profesorado en EC.	Experiencias previas		X		X	
	Formación inicial	X	X	X	X	X
	Formación permanente continua	X	X		X	X
C. El profesorado y la EC.	Resistencias y miedos	X	X		X	X
	Inseguridades	X	X		X	X
	Elementos facilitadores		X		X	X
	Logros conseguidos		X		X	X
	Otros problemas con EC	X	X		X	
D. El alumnado de Secundaria	Características del alumnado	X	X	X	X	X
	Estereotipos sociales	X		X		X
	Experiencias previas	X	X	X		

	Influencia del entorno y los medios	X	X	X		X
E. Importancia de la EC	Importancia social dentro de la EF	X		X		
	Importancia en Secundaria	X		X		
	Lo que favorece el contenido en las clases		X	X		X

7.2 Cuestiones Ético-metodológicas

Esta investigación tiene unos profesores colaboradores que son los protagonistas de la misma. Esto implica y puede influir en las personas que participan en ella. Por ello nos hace involucrarnos en los pensamientos y opiniones de las personas que colaboran con nosotros y hace que puedan existir repercusiones en su práctica profesional y/o a nivel personal. Por esta razón, nuestros principios y compromiso ético han estado siempre presentes durante todo el proceso de investigación.

Esto hará que en cada toma de decisiones optemos por la más adecuada, tanto para los colaboradores como para la propia investigación, de tal forma que seamos leales con el profesorado colaborador, que es el verdadero y principal informante; así como con las metas establecidas en el estudio, atendiendo a valores éticos que queremos destacar durante este proceso como sinceridad, veracidad y honradez.

A continuación se expone cómo ha sido la actuación con los colaboradores durante todo el proceso atendiendo a estas cuestiones ético-metodológicas, así como la actuación dentro del propio proceso para mantener su utilidad.

7.2.1 Implicación en la relación con los colaboradores

Para ello queremos respetar algunos conceptos clave que nos han guiado al realizar la recopilación de la información con cada colaborador, establecer los diferentes contactos con ellos y la creación de un plan de acción a seguir durante la investigación. Entre ellos encontramos:

- a) Se ha mantenido el anonimato: a cada participante se le ha adjudicado un pseudónimo con el que se le citará en la investigación.
- b) Se ha establecido una relación colaborativa entre la investigadora y el profesorado colaborador, en especial con el que ha continuado en la segunda fase del estudio, conservando un clima de interés y confianza mutuo.
- c) Precisamente por esto, por la importancia de cada profesor implicado que ha colaborado en este estudio, decidimos denominarles como “profesores colaboradores” mejor que con el nombre de “informantes”, realizando su tipo de implicación en el estudio.
- d) Se ha tratado de realizar un acceso a los diversos colaboradores coherente y respetuoso siempre, en todos los contactos, acuerdos y compromisos; tal

como describen autores como Elliott (1986), González y Trigueros (2006); Rodríguez, Gil y García (1996).

- e) Se ha asegurado la confidencialidad y el acceso a los informes finales y resultados obtenidos por parte de los diferentes colaboradores, haciendo público aquello que cada uno de ellos ha autorizado tras su revisión y aprobación. (Rodríguez, Gil y García, 1996; Taylor y Bogdan, 1992).
- f) Se les ha hecho partícipes del propio proceso, informándoles de su desarrollo y evolución y finalización, agradeciéndoles su colaboración en cada parte.

Consideramos que para garantizar todo lo citado anteriormente debe existir un buen clima de confianza y sinceridad entre la investigadora y colaboradores; lo que Taylor y Bogdan (1992) denominan “rapport”. Sin embargo, se ha procurado que las opiniones que pueda tener la investigadora nunca influyan, limiten o condicionen las respuestas o pensamientos de los informantes, como ya se ha explicado en el apartado de los criterios de rigor o en la descripción de las técnicas de recopilación de información utilizadas. En ocasiones ha sido una tarea persistente, debido a estar trabajando con datos cualitativos y no poder ignorar las aportaciones inconscientes de la investigadora, que por otro lado también es profesora de EF y ha sentido y experimentado situaciones muy similares a las manifestadas por los colaboradores.

7.2.2 Utilidad del estudio y posibles influencias

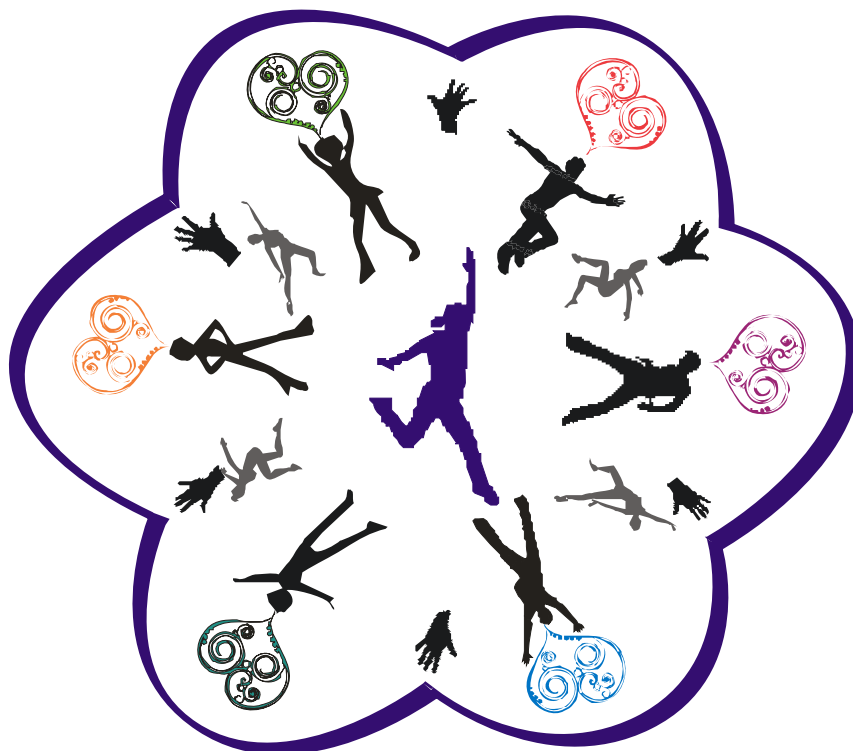
Consideramos que la investigación realizada debe ser provechosa, no sólo para todas las personas implicadas en ella, sino para la propia enseñanza de la EC. Del Villar (1996), Elliot (1990), Young (1993) o Woods (1987) son algunos de los autores que hablan de la implicación activa del profesorado en los procesos de investigación y, en concreto de “investigación sobre la educación” y “en educación”. Podemos asegurar diversas finalidades y utilidades de este estudio como:

1. La situación colaborativa creada entre los colaboradores del estudio ha generado procesos de reflexión e introspección sobre la problemática que surge durante la práctica de estos contenidos de EC en su aula. Estos colaboradores pueden verse favorecidos por dichos procesos de introspección, pues pueden repercutir en el perfeccionamiento profesional y la mejora de ciertos aspectos de su práctica.
2. Este mismo proceso colaborativo, llevado a cabo con los profesores durante el estudio, puede servir de ayuda y de impulso para generar nuevas inquietudes por continuar su formación permanente en este contenido de la EC.
3. La investigación nos servirá como instrumento para conocer, entender y tratar de analizar las dificultades existentes en el profesorado sobre uno de los contenidos de la EF, que creemos aún sigue relegado a un segundo plano en la actualidad, como nos muestran autores que han estudiado al alumnado en formación y sus experiencias previas en EC, casi inexistentes (Cuellar, Indarte y Navarro, 2008; Llopis y García,

2012). Esta situación nos hará tomar una mejor visión para orientar la búsqueda de posibles soluciones, con la planificación de propuestas nuevas de FPP o futuras vías de investigación, que contribuyan a su posible mejora o solución.

4. Con la información analizada en esta investigación sobre las carencias del profesorado, sus demandas y necesidades en el ámbito de la EC, queremos contribuir a la mejora de su práctica educativa configurando un modelo de FPP que recoja todas estas carencias y que sirva de impulsora y promotora de la EC, haciéndola más cercana al profesorado y, por lo tanto, al alumnado de Secundaria.
5. Por otro lado, contribuiremos a ampliar el campo de investigación en este ámbito de la EF, tan poco explorado. Podremos facilitar nueva información a otros estudios realizados o ser fuente de inspiración para nuevas investigaciones.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS



Introducción	173
1. Resultados: cada profesor colaborador en su realidad educativa	175
1.1. El caso de Gloria	175
1.1.1. Contextualización de la persona y su identidad profesional en expresión corporal	175
1.1.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad	177
1.2. El caso de Mina	197
1.2.1. Contextualizar a la persona y su identidad profesional en expresión corporal	197
1.2.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad	198
1.3. El caso de Alberto	227
1.3.1. Contextualizando a la persona y su identidad profesional en Expresión Corporal	227
1.3.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad	228
1.4. El caso de Gaia	251
1.4.1. Contextualizando a la persona y su identidad profesional en Expresión Corporal	251
1.4.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad docente	252
1.5. El caso de Idoy	270
1.5.1. Contextualizando a la persona y su identidad profesional en Expresión Corporal	270
1.5.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad	271
1.6. El caso de Jairo	295

1.6.1. Contextualizando a la persona y su identidad profesional en Expresión Corporal.....	295
1.6.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad	296
2. Resultados y discusión: las luces y las sombras de la expresión corporal	327
2.1. ¿Cómo se desarrolla la expresión corporal en Secundaria?	328
2.2. ¿Qué dificultades tiene nuestro profesorado con el desarrollo de la expresión corporal en su aula?.....	338
2.2.1. La propia práctica de la expresión corporal.....	338
2.2.2. La formación realizada en expresión corporal	346
2.2.3. El profesor ante la expresión corporal.....	351
2.2.4. El alumnado y la expresión corporal	359
2.2.5. Importancia del contenido	362
2.3. ¿Qué aspectos facilitan a nuestro profesorado el desarrollo de este tipo de contenidos en sus clases?.....	365
2.3.1. Grado de conocimiento del grupo. Clima de seguridad y confianza.	366
2.3.2. Dominio del profesorado de las actividades que realiza.	366
2.3.3. Contacto que genera entre el alumnado: sus relaciones personales y sus sentimientos positivos aumentan.	367
2.3.4. Sus logros y sentimientos positivos con estas prácticas.....	368
2.3.5. Desarrollo de la creatividad y la expresión en el alumnado	369
2.3.6. Grado de implicación del alumnado en las actividades realizadas....	370
2.3.7. La propia libertad para elegir las actividades para sus clases.....	370
2.3.8. Colaboración con los compañeros de Educación Física.....	371
2.4. ¿Cómo ha sido su evolución en las actividades de expresión corporal? ..	372

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

Introducción

En este Capítulo pretendemos describir los resultados finales de esta investigación, fruto del análisis e interpretación de toda la información recopilada y aportada por los profesores colaboradores. Estos resultados son presentados en dos apartados diferentes:

- 1) Cada estudio de caso en concreto.
- 2) Las cuestiones de partida y las cuestiones emergentes de la investigación.

- 1) Describe los resultados de cada estudio de caso en concreto, con cada colaborador individualmente. Esto nos permite analizar con mayor precisión, por un lado, qué dificultades encuentra con la EC cada uno de ellos en su realidad educativa concreta; y por otro, cuáles son aquellos elementos que ayudan, facilitan o favorecen su desarrollo. Este análisis permite también interpretar cuál ha sido su evolución durante este tiempo, concretando los diferentes aspectos que han podido influir en dicha evolución y la propia valoración que los colaboradores hacen de ella. Para lograr una mejor exposición de las ideas se ha atendido a la clasificación de los diferentes aspectos desarrollados en las categorías madre y subcategorías (véase apartado 6.2 del capítulo de diseño y metodología).

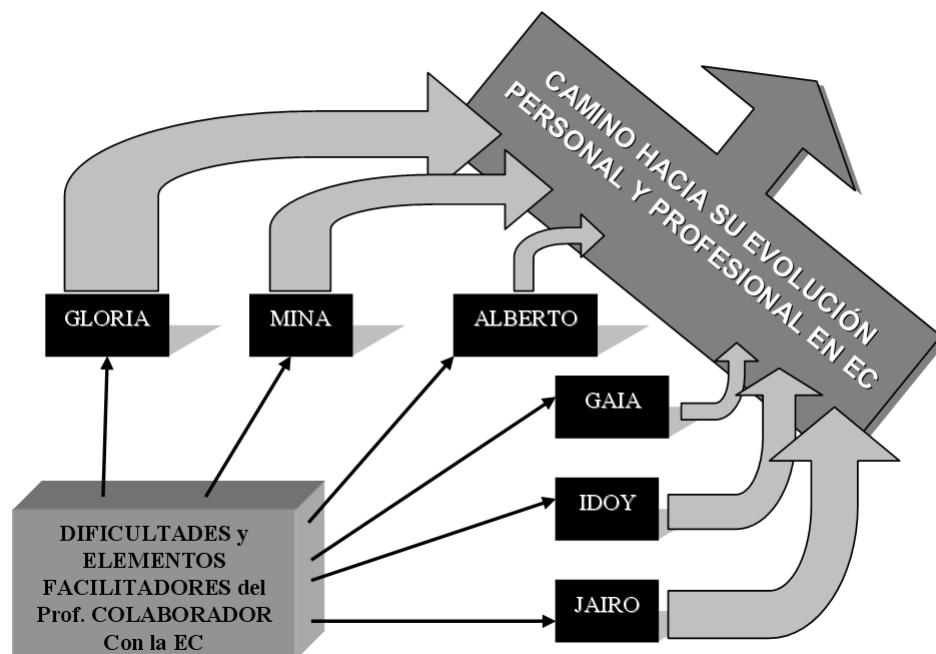


Figura 14. "Dificultades y elementos facilitadores de cada profesor colaborador con la EC." (Elaboración propia)

- 2) Describe los resultados favoreciendo la exposición de ideas desde una visión más global del objeto de estudio. Además, atiende a su evolución a lo largo de su experiencia docente respondiendo a las cuestiones de partida y emergentes de esta investigación. Estos resultados tienen como base el análisis de toda la información aportada por los colaboradores, interpretando las posibles coincidencias o disensiones entre sí en sus dos perspectivas: las luces y las sombras de la EC. Las **luces**, entendida como aquellos aspectos que ayudan, favorecen o posibilitan más que se realice la EC dentro de la EF por parte de estos colaboradores. Las **sombras**, entendida como aquellos aspectos que dificultan la introducción o el adecuado desarrollo de este tipo de prácticas en sus aulas. También en este apartado de resultados se tiene en cuenta la historia de vida realizada por la investigadora (Capítulo. 2), como profesora de EF que es y que vive esta realidad con la EC. En ningún caso es nuestra finalidad generalizar, sino más bien mostrar la relación entre los diferentes discursos. Esta información se organiza en base al sistema de categorías elaborado para su análisis. (Ver figura 15).

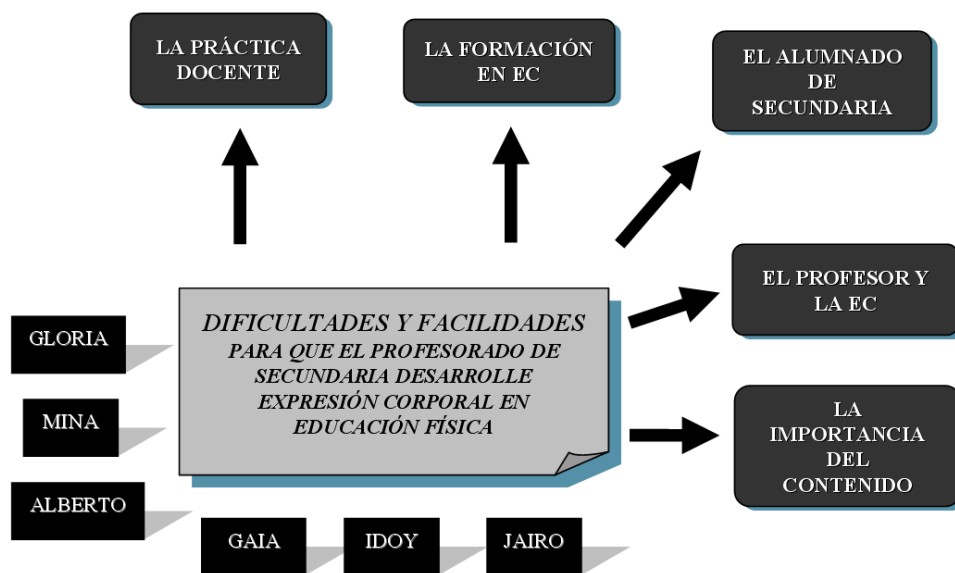


Figura 15: “Resultados 2 -Análisis grupal sobre las dificultades y elementos facilitadores del profesorado de EF en EC.” (Elaboración propia).

Para el análisis de la información recopilada mediante los diferentes instrumentos aplicados con cada profesor colaborador, se utilizan una serie de claves. Toda esta información se encuentra recopilada en el archivo de volcado y categorización en los correspondientes anexos (ver anexos al final de la tesis en formato papel y, sobre todo, el CD-R de anexos). En la siguiente tabla se muestran las claves empleadas.

Tabla 20: “Claves de los instrumentos de recopilación de información”.

Instrumento	Clave	Instrumento	Clave
Cuestionario (1ª Fase)	C1	Entrevista (1ª Fase)	E1
Cuestionario (2ª Fase)	C2	Entrevista (2ª Fase)	E2
Grupo de Discusión (2ª Fase)	GD		

1. Resultados: cada profesor colaborador en su realidad educativa

“La persona debe primero mirarse, enfrentarse a sus miedos, estar sereno y a partir de ahí vivir el resto. Seguir creciendo...”. (Cardona-Linares, 2012:2).

En este apartado hacemos la descripción de las características y realidad educativa de cada profesor colaborador, con intención de hacer una exploración de lo que ha sido su evolución en las actividades de EC, tanto personal como profesional; también. También se interpretan los emo-indicadores (ver apartado 6.4 del marco teórico) que definen sus maneras de actuar cuando realiza las clases de EC, la capacidad de reflexión sobre su actuación docente y sobre los aspectos relevantes en el tema de estudio.

A continuación se desarrollan las ideas principales aportadas por cada colaborador en las diferentes categorías madre, contemplando su evolución en los aspectos que ellas recopilan.

1.1. El caso de Gloria



1.1.1. Contextualización de la persona y su identidad profesional en expresión corporal

Gloria es una profesora muy dinámica, motivada por los deportes colectivos, que se convierten en una práctica habitual en sus actividades cotidianas. Tiene doce años de experiencia docente en dos centros concertados. Uno de ellos lleva siendo su destino desde hace muchos años. Es un centro educativo situado en una ciudad relativamente grande.

Sus experiencias previas con el contenido han sido pocas, reduciéndose éstas a algún tipo de práctica similar a Ballet en EF o su propia práctica de actividad física con diferentes disciplinas rítmicas en gimnasios. Su FIP finalizó en el año 1997. Ha realizado diversos cursos relacionados con la EC, por lo que ha

intentado llevar a cabo una suficiente FPP. Además, ha formado parte en un grupo de trabajo de profesorado de EF que ha elaborado unidades didácticas sobre este contenido.

De Gloria queremos destacar que en sus primeros años de experiencia docente no realizó este tipo de contenidos con sus alumnos:

“Las dificultades en mi caso son internas, es carencia personal, por falta de experiencia” (Gloria, GD).

Fue dos años después de su inicio como docente de EF cuando se animó a introducir la EC en sus clases. Desde entonces esta profesora tiene una actitud positiva ante los contenidos de EC, en cuanto a lo que intenta hacer con su alumnado en las clases. Esto ha sido una seña de identidad propia, que la distingue y que la lleva a ofrecer a su alumnado lo que ella conoce, pero siempre con una idea:

“La Expresión, como decía antes, la viven o no la viven; la viven o se la pierden” (Gloria, GD).

Siempre está dispuesta a *“dejar hacer, hasta donde lleguen”* (Gloria, E2), sin mayor impedimento o preocupación, como hace en los demás bloques de contenidos. Con esta actitud optimista frente al contenido de EC, está consiguiendo seguir desarrollándola en sus clases. Desde entonces, para ella no existen grandes dificultades aparentes que puedan entorpecer ni la introducción ni el desarrollo de este tipo de actividades en el aula. Ha continuado buscando la FPP adecuada, que le permitiera ir variando año a año algunas cosas de las clases de EC, según iban evolucionando los gustos y motivaciones de su alumnado.

Aunque manifiesta que aún sigue *“demandando formación (...) Seguir un poco al día”* (Gloria, E2), Gloria ha sido capaz de introducir estos contenidos, de ir innovando y modificando sus prácticas de EC, aplicando las experiencias de su propia FPP. También ha sido capaz de ir las modificando, aprovechando la influencia de prácticas sociales actuales que iban surgiendo, que hacían que su alumnado estuviese más implicado y motivado por el contenido.

“Lo mantengo por eso, porque se trabaja bien y los chicos finalmente lo van cogiendo” (Gloria, E2).

Ha sido capaz de pasar de no tener el contenido en su programación inicialmente, a reflexionar sobre sus propias actuaciones docentes y llegar a implantarlo todos los años siguientes, llegando a intentar elaborar una identidad propia en este tipo de prácticas que realiza.

Buscando una identificación de Gloria con los modelos que comenta Montávez (2011: 73) de profesorado de EF en EC, podemos concluir que se aproxima al de una profesora en un inicio *“paralizada”*, que no veía el modo de introducir este tipo de contenidos en sus prácticas y que ha ido pasando a estar *“motivada”* por ello, con preocupación por su FPP y por su práctica docente. También creemos que por la naturaleza de sus prácticas realizadas en sus clases le hacen ser, por razones de selección de contenidos, *“una docente técnica”*, en base al criterio de la propia motivación del alumnado, ya que aquellas que propone son el tipo de prácticas que cree que más implican a su alumnado y que mejor se desarrolla con ellos, aunque éstas se basen principalmente en la reproducción de pasos coreográficos marcados.

1.1.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad

A continuación mostraremos e interpretaremos la información aportada por Gloria en los diferentes aspectos que ocupa el objeto de este estudio. Empezaremos por conocer o cómo fue su formación, tanto la FIP como la FPP, para después ver cómo influirá todo ello en su práctica docente. Posteriormente veremos cómo se siente Gloria con el contenido y las actividades de EC y expondremos qué ocurre con su alumnado al realizar estas actividades. Como último apartado, veremos la importancia que tiene este bloque de contenidos para Gloria.

Formación de Gloria en expresión corporal

a) Experiencias personales previas

En el caso de Gloria, el único recuerdo con algo similar o cercano a la EC es uno que tuvo en su etapa de Bachillerato.

“Con una profesora que teníamos en 1º Bach. ¡Que nos hizo hacer las posiciones de ballet! Primera, segunda...” (Gloria, E2).

Aparte de eso, no tiene ningún otro contacto con la EC en la formación escolar. Aunque en sus prácticas de actividad física personales sí que ha tenido contacto con las modalidades rítmicas presentes en los gimnasios: “body combat”, “body balance”, etc. Este tipo de prácticas, más innovadoras, parece que algo aportaron a sus experiencias como docente.

Por otro lado, ha tenido experiencias de colaboración con otros compañeros que preparaban la prueba de EC para opositar al Cuerpo de Maestros.

“Ayudé a un chaval de magisterio que se presentaba a las oposiciones y que en Expresión estaba muy perdido y estuvimos preparándolo y me pareció muy interesante” (Gloria, E2).

b) Formación Inicial

Con estas pequeñas experiencias previas, Gloria llega a la realización de su FIP como futura docente y “*la primera experiencia, fue allí*” (Gloria, GD). Allí participa en una “*asignatura cuatrimestral*” (Gloria, C1), que bajo su opinión fue:

“Totalmente insuficiente (...) No saqué ningún provecho a la asignatura” (Gloria, C1 y E1).

“Estoy de acuerdo en que, más que formación en la carrera, fue una experiencia, una asignatura más” (Gloria, GD).

Aunque confirma la existencia de una posible ampliación de la formación en este campo durante su FIP en la universidad, con la existencia de otra asignatura optativa que ella no llegó a realizar:

“No pude cursar la optativa de Expresión. Entonces me dio mucha pena” (Gloria, E2).

Su formación fue como *“un inicio, un abrir la puerta y a partir de ahí luego ya buscar más”* (Gloria, E2). Las sensaciones y recuerdos que tiene de aquel período los describe con las siguientes palabras:

“Sensación extraña de hacer cosas que no sabes qué estás haciendo” (Gloria, E2).
“Superé poder hacerlo delante de los demás, desinhibición” (Gloria, E1).

Recordando aquella formación la analiza desde dos perspectivas diferentes:

“Recuerdo, por un lado, lo mal que lo pasas hasta que te sueltas, o sea la vergüenza. (...) Es verdad que la mayoría estábamos en la misma situación y entonces eso ayudaba. Y por otro lado, recuerdo lo bien que me lo pasaba, o sea, nos gustaba un montón y nos reíamos mucho y el ambiente era muy agradable” (Gloria, E2).

Estas sensaciones grabadas en la memoria de Gloria son las que ella intenta y desea transmitir a su alumnado en su realidad docente actual. Siempre busca prácticas cercanas a ellos, que les motiven para su realización y disfrute de las mismas. La pena es que esta FIP no dejó huella en los primeros años de experiencia docente de Gloria.

“Me sirvió un poquito, pero para llevarlo a cabo en las clases no. Los dos primeros años que trabajé, no lo hice porque no sabía cómo. Totalmente insuficiente” (Gloria, E1).

“En ningún momento nos plantearon cómo llevar eso a cabo después” (Gloria, GD).

Por esta razón, considera la formación inicial recibida como su primera dificultad para desarrollar la EC dentro de la EF, porque en aquella asignatura *“es verdad que no se profundizó nada”* (Gloria, GD).

c) Formación Permanente

Por las razones expuestas anteriormente, nuestra colaboradora tuvo que *“buscar más”* (Gloria, E2) formación. Para ella fue *“ir buscándote un poco la vida”* (Gloria, GD) sobre EC. Su opinión sobre la FPP que ella realizó y la en aquel momento se ofertaba, es la siguiente:

“Si hubiese más cursos, mucho mejor, sigue habiendo poquitos. Quizá debería haber niveles, si has hecho uno, pasar al siguiente” (Gloria, E1).

Esto nos demuestra que quizá los cursos realizados por ella no mostraban una progresión clara en el desarrollo de los contenidos que abordan. En algunos, sus prácticas estaban más cerca de actividades de condición física y salud, pero al ser rítmicas, entraban en este gran abanico de actividades formativas que realizó. Esta razón deja al profesorado con ganas de más formación y más *“especialización”* (Gloria, C1) en EC.

Nuestra profesora muestra gran inquietud por su FPP, consecuencia, quizá, de analizar sus carencias en la propia actuación docente en este ámbito y su falta de experiencias vivenciales. Todo ello le hace sentir esa verdadera necesidad de continuar formándose. Se siente un poco culpable de por no haber profundizado más durante la FIP:

“Culpa mía también, si hubiera cogido más asignaturas relacionadas con esto habría salido mejor formada” (Gloria, E1).

Esta inquietud le hace buscar formación incluso en Comunidades Autónomas limítrofes a la suya.

“Buscándote la vida porque si no, no tenías recursos para llevarlo a la práctica. (...) Por que como no tenía formación” (Gloria, E2).

La temática predominante en estos cursos realizados por Gloria ha sido:

“El acrosport, con el circo, con modalidades de fitness y también uno de masajes de relajación. (...) Formamos un grupo de trabajo para organizarnos los contenidos” (Gloria, C2).

“Algunos de EC, llamada así como tal, y otros muy relacionados con temas de ritmo, de bailes, de estas disciplinas que salieron después del aerobico, a lo largo del tiempo, y ahora están muy de moda lo típico de bodycombat body-balance” (Gloria, GD).

Estos cursos que realizó Gloria también los ha seleccionado atendiendo a las únicas ofertas que iban saliendo en las diferentes entidades donde se organizaban, sin mucha más opción donde elegir. Otras temáticas que encontró y realizó para completar su formación fueron:

“Dramatización y mimo, (...) modalidades rítmicas variadas, lo típico: bailes de saló o, ritmo en Condición física” (Gloria, E2).

Entre estos cursos se puede ver que algunos relacionan la EC con otro contenido de la EF y que otros trabajaban sobre alguna técnica corporal concreta. Esto aportaba a Gloria variedad de recursos para sus clases.

También Gloria se ha molestado en leer *“algunos artículos, que aportan información”* (Gloria, C2) y ha ido probando, poco a poco, diferentes propuestas en su aula. Esto le ha hecho tener que aprender mientras andaba su camino junto a su alumnado, por lo que, para la docencia de Gloria es claro que:

“Lo que realmente me sirve es la vivencia, la experiencia, porque es como verdaderamente interiorizas los conocimientos” (Gloria, C2).

“En mi experiencia en clase con los chicos, fue, o sea es, autodidacta total. (...) De lo que vas viendo y lo que vas probando. Lo que veas que va bien, repites, lo que no, lo intentas modificar.” (Gloria, GD).

Con esta opinión nos resalta la importancia de la interiorización de estos contenidos por medio de la experimentación del propio profesorado, que conseguirá analizar y reflexionar sobre lo vivenciado y sentido en estas actividades, desde un punto de vista más real y cercano. Toda esta formación *“aportaba práctica a nivel personal, vivencias”*, (Gloria, E1) a nuestra colaboradora. Esto tiene una repercusión clara en su práctica educativa, además de servirle de autoconocimiento, cuando ella misma experimentaba las actividades:

“Pues al principio (...) es que cuesta, es que es algo que cuesta sacar de dentro. (...) Luego, a medida que vas cogiendo confianza y vas trabajando (...), pues bueno, pues va costando menos” (Gloria, E2).

Esta FPP ha supuesto gran satisfacción para ella, *“satisfactorio y útil para el desarrollo de las clases”* (Gloria, C1); la ha ofrecido *“muchas ideas y vivencias para ponerlo en práctica”* (Gloria, E1), adaptándolo a su contexto y alumnado

concreto. Todavía siente esa motivación por “*seguir actualizando y mejorando aprendizajes*” (Gloria, C2) en el campo de la EC.

El aspecto más enriquecedor que refleja Gloria en su proceso formativo es su participación en un grupo de trabajo, cuyo fin era contrastar ideas entre todos sus componentes para lograr consolidar unas unidades de EC. Esto ha hecho que Gloria se preocupe por investigar sobre su práctica, realizando pequeños procesos de investigación–acción, aunque ya en solitario, dentro de su aula:

“Las que más aceptación tienen las dejo, pero suelo meter cosas nuevas” (Gloria, C2).

“Yo creo que sigo buscando equilibrio entre ritmo y expresividad, porque si no ¿qué hacen ahí unos cuerpos andando sin comunicar nada? Entonces, yo creo que poco a poco sí que se va consiguiendo (...) También lo de estar al día con lo que se va llevando” (Gloria, E2).

Expuesto todo lo anterior sobre la formación de Gloria, podemos concluir con las ideas que expresa sobre su evolución personal y profesional. Se ha notado un cambio, una evolución, puesto que desde que empezó su labor educativa en EF, en la que no contemplaba la EC en su programación, ha pasado al momento actual, en el que siempre intenta desarrollarla en sus clases. Gloria ha tenido muchas experiencias que le han influido para tomar decisiones y afrontar cambios en su aula. También su participación en este estudio le ha influido en este proceso autorreflexivo. Todas ellas han facilitado que fuera superando las dificultades con la EC consecuencia de una escasa formación. Esto ha generado un cambio de actitud en su actuación docente, “dejando hacer” al alumnado, confiando en que ellos se involucren en la actividad y buscando las más idóneas para ellos. Aunque por otro lado, confirma:

“Personalmente sigo demandando formación” (Gloria, E2).

“Claro, vas solucionando, nada tiene que ver lo que hago ahora con lo que hacía el primer año” (Gloria, GD)

La práctica docente de Gloria en expresión corporal

a) Aspectos temporales

Como hemos citado, Gloria no desarrollaba el contenido de EC en sus clases en su inicio como docente. Le costó dos años intentar llevarlo a la práctica con alumnado.

“Hace dos años no lo desarrollaba. Porque no sabía cómo” (Gloria, E1).

Aunque actualmente lo realiza siempre en sus clases, ha encontrado el tipo de prácticas que más le ayudan a hacerlo.

“Sobre todo en el trabajo con música, incluyendo modalidades más actuales, porque les resulta bastante motivador” (Gloria, C2).

“En 2º de Secundaria, que es donde yo empiezo a trabajarlo, trabajo la EC, pura y dura, por decirlo de alguna manera: aquello del gesto, de la expresión del movimiento. (...) Sigo teniendo más dificultad en la parte de Expresión que en la parte de ritmo. La parte de ritmo, la controlo más. No sé, o sea, me resulta más fácil” (Gloria, GD).

Sobre sus opiniones, podemos ver la influencia de los cursos de formación, donde las experiencias vivenciadas por Gloria han sido, principalmente, con actividades rítmicas. Por ello se ve más identificada con este tipo de propuestas y se encuentre más cómoda. Esto hace que no tenga suficientes recursos en las actividades que ella denomina “de expresión” y que le hacen sentirse más insegura porque no sabe cómo reaccionar ante posibles imprevistos que puedan surgir durante la propia práctica.

“Porque hay alguna que se te viene abajo y entonces es como Ups! Cambiamos, vamos a otra” (Gloria, GD).

Quizá por esta razón, cuando realiza las propuestas de EC, busca mayor interacción con su alumnado, mayor intercambio de ideas, para regular su actuación docente en ellas.

“Las de expresión terminamos siempre con dinámica en grupo y comentando la sesión y qué les ha gustado más y qué menos, y también eso te sirve un poco ver por qué les gusta más, por qué les gusta menos” (Gloria, GD).

Por otro lado, cuando se decidió a introducirlo en sus clases realizaba “sólo cinco o seis sesiones, pero al año siguiente” le pareció que debía ampliarlo “a doce o quince sesiones” (Gloria, C1). Este cambio en el número de sesiones le hizo a Gloria comprobar que resultaban más productivas con el alumnado y que además estaban muy motivados hacia ello. Así ha establecido sus unidades de trabajo de EC en unas diez sesiones.

“No van más allá de diez porque ahí es un descabale de programación; otras diez sesiones en 2º, diez en 3º y doce en 4º” (Gloria, E2).

En las palabras de Gloria apreciamos que ha sido capaz de ir reflexionando sobre su práctica a través de este aspecto temporal, de duración del contenido en su programación, adaptando su propuesta a lo que mejor le iba a su realidad docente y a su propia identidad en EC.

Todas estas sesiones se llevan a cabo como un bloque seguido, pero su secuenciación dependerá de diversos aspectos; entre ellos, según disponga de una instalación u otra, la edad del alumnado o los contenidos elegidos para ese curso.

“Tenemos repartida la instalación” (Gloria, E1).

“En los cursos de 1º y 2º yo suelo variar las sesiones” (Gloria, E1).

“En cada curso está enfocado a un tema distinto” (Gloria, C2).

Esto nos muestra cómo Gloria intenta realizar el contenido de EC, generando así una adecuada temporalización a lo largo de toda la etapa de ESO. Pero, debido a que hay más profesorado en su centro escolar, esto no es indicio de que exista una buena continuidad en la programación de este contenido en todos los cursos debido a que sus otros compañeros no desean impartir estos contenidos. Este hecho le ha ocurrido algún año que otro, recibiendo esa formación sólo el alumnado de sus cursos y no el de los demás, como reflejan sus palabras:

“Sólo lo he impartido en 2º ciclo de Educación Secundaria, (3º y 4º)”, (Gloria C1).

Por otro lado, esta realidad de Gloria deja al descubierto una realidad de su centro: la EC no se desarrolla en todos los cursos ni por todo su profesorado. Por lo que muchos de los alumnos no desarrollarán este tipo de habilidades expresivas y comunicativas a lo largo de su formación obligatoria.

b) Selección de contenidos

Es cierto que Gloria manifiesta que: *“todos [los contenidos] me parecen igual de importantes”* (Gloria, C1). Pero a la hora de ponerles un orden, ella basa sus criterios de elección en sus circunstancias personales y las de su alumnado en concreto, y finaliza dando el siguiente orden de prioridad (obtenida en la primera fase de este estudio):

“Primero, Condición física segundo, Juegos y deportes; tercero, Ritmo y expresión; y cuarto, Habilidades en el Medio natural” (Gloria, C1).

Esta clasificación es muy similar a la propia dada en el currículo de ESO de aquel momento. Además, añade otra afirmación que hace explícita su inexperiencia y poca formación de aquel momento frente al contenido de EC:

“La Expresión Corporal la veo muy importante pero complicado llevarlo a la práctica” (Gloria, E1).

En la segunda fase de este estudio, Gloria cambia este orden, fruto quizá de la reflexión que ha hecho sobre su práctica a lo largo de los años y de sus propias experiencias, donde vemos que la EC sube al segundo lugar:

“Primero, Condición física segundo, Ritmo y expresión; tercero, Habilidades en el medio natural; y cuarto, Juegos y deportes” (Gloria, E2).

Sobre la claridad de los contenidos de EC que tiene el propio currículo de ESO, Gloria da su opinión más sincera (véase que se trata de sus primeros años de experiencia):

“Desde mi punto de vista, teniendo en cuenta la poca especialización que tengo dentro de la EC, creo que sí están bien definidos, pero insisto en que no tengo mucho conocimiento de ello” (Gloria, C1).

En aquel momento desconocía muchas cosas de EC y lo que definía el propio currículo le parecía suficiente, le servía de guía en sus clases. Opinión que luego ha ido madurando y modificando, consecuencia de su FPP o de sus propias experiencias en el aula, cambiando su opinión sobre el currículo.

“Creo que, al menos, hay una secuenciación y distribución a lo largo de la etapa y, a partir de ahí, se pueden desarrollar más fácilmente los contenidos de cada curso” (Gloria, C2).

Pero, a nivel personal, confirma:

“La verdad es que a mí no me gusta cómo está estructurado. Sí, ahora es que es (...) casi lo mismo en todos los cursos (...) Y siempre danzas y siempre coreografías. Y ya está, o sea poco más” (Gloria, E2).

Observamos este claro cambio en el pensamiento de Gloria, donde se ha hecho consciente de las limitaciones del currículo vigente. Una vez más

consecuencia del aumento de su conocimiento en este tipo de actividades y la aportación que su propia experiencia docente da a ese conocimiento que ha ido adquiriendo en estas prácticas. Esta práctica le ha ayudado a reflexionar mejor y a posicionarse sobre ellas.

En cuanto a los contenidos que Gloria suele incorporar en las clases encontramos:

“Contenidos desarrollados con esquema corporal, las posibilidades expresivas del cuerpo, tanto en estático como en movimiento, el control respiratorio y la relajación” (Gloria, C1).

Estas propuestas servirán de apoyo e inicio, para adentrarse luego en otras como:

“Desarrollo la expresión corporal relacionada con el ritmo. Trabajé ritmo a través de danzas, bailes de salón, aeróbic” (Gloria, C1).

Este tipo de propuestas siguen siendo actualmente su eje de trabajo.

En su práctica docente también se encuentra con diferentes contenidos que le resultan más conflictivos o problemáticos en su planteamiento y desarrollo.

“Personalmente, donde más dificultades encuentro es en el lenguaje corporal propiamente dicho: mimo, gestos” (Gloria, C1).

Que suelen ser los menos presentes en su programación de aula, ya que no los domina lo suficiente.

“Procuro evitar proponer actividades que aún no domino bastante, hasta que no adquiera una formación suficiente” (Gloria, E1).

De nuevo, este hecho nos muestra que hace tomar mayor protagonismo en sus clases a aquellas actividades que tienen como base el ritmo y que le resultan más accesibles personalmente y más motivadoras para su alumnado.

“Lo que más me gusta es lo que tiene que ver con el ritmo y con la música, porque engancha mucho a los alumnos” (Gloria, E1).

El que su alumnado esté motivado con este tipo de actividades es una prioridad para Gloria y esto le hace modificar e innovar en sus unidades. Todo por *“buscar formas de llegar a los chicos de manera distinta”* (Gloria, E2). Por esto, está continuamente replanteándose las sesiones:

“La verdad es que varío un poco cada año, no sé, no acabo de encontrar lo mejor (...) Hacer un poquito de cada cosa” (Gloria, C1).

Otro criterio claro de selección de estas actividades es que *“hay cosas que dominas más”* (Gloria, E2). Esto es un factor decisivo para que Gloria esté cómoda impartiendo y que pueda valorar los resultados de su actuación docente como positivos.

c) Aspectos metodológicos

En las clases de Gloria, como en las de cualquier docente, hay muchas decisiones por tomar durante la realización de la misma. Nos centraremos ahora en la implicación que tiene Gloria durante el desarrollo de estas actividades corporales de expresión y cómo ha sido su evolución durante estos años. Durante la primera fase de este estudio, Gloria afirma sobre este aspecto:

“No suelo participar, aunque si al grupo le cuesta por miedo al ridículo o que le vean, sí participo yo, para que así se sientan menos observados y se van animando” (Gloria, C1).

“En algunas ocasiones sí, pero todavía no sé si es peor o mejor (...) Otras, cuando veo que les cuesta mucho empezar, me meto yo. Muchas veces me quedo al margen para observar” (Gloria, E1).

Estas opiniones reflejan un “quiero y no puedo”, en la actitud de Gloria. Prefiere quedarse al margen aunque, en ocasiones concretas, se involucra con su alumnado. Durante la segunda fase de la investigación observamos en sus palabras que hay una actitud más activa y de mayor implicación.

“Sobre todo participo en las primeras clases para que se desinhiban; cuando son de ritmo, participo activamente hasta que se forman grupos para elaborar sus propias composiciones (...) Una vez que ya están funcionando suelo quedarme al margen” (Gloria, E2).

Es clara la actitud y la compañía que da a su alumnado en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje que busca, dándoles seguridad en su inicio, para luego darles autonomía creativa al finalizar. Sus ideas denotan un cambio, una motivación mayor por su implicación en el aula, consecuencia de sus años de experiencia con este tipo de actividades y su posible aumento del conocimiento y dominio de las mismas, lo que le permiten estar más relajada en su actuación en el aula.

Una vez introducidos los contenidos mediante alguna propuesta concreta, Gloria nos muestra qué tipo de metodologías son las que predominan en sus sesiones:

1. Proponer una tarea y observar;

“Sí, de hecho creo que es la forma de ver la posible evolución en los comportamientos y actitudes de los alumnos, las dificultades que algunos tienen” (Gloria, C1).

“Sin ser una observación directa” (Gloria, E2).

Quizá hace esto así, con el fin de no intimidar al alumnado que lo realiza.

2. Buscar momentos de creación para el alumnado;

“Porque creo que es muy importante que desarrollen su creatividad y además yo misma aprendo de ellos, ya que son bastante ocurrentes” (Gloria, C1).

“Normalmente tienen que hacer algo en grupo” (Gloria E2).

Esto resalta el trabajo colaborativo y una mejor implicación del alumno, así como reduce su posible inhibición en las propuestas.

3. Marcar las pautas de trabajo concretas, sobre todo en el trabajo del ritmo;

“Los primeros días sí que participo yo dirigiendo hasta que empiezan a trabajar ellos por grupos” (Gloria, C1).

“Más veces dirijo yo” (Gloria, E2).

Luchar por ganarte la atención y motivación del alumnado por la tarea en concreto es un gran objetivo de Gloria en sus clases de EC. Pero por su puesto, en educación no hay verdades absolutas, por lo que nunca nuestros actos funcionan igual con cada grupo en concreto.

“Hay veces que en una clase te funciona una cosa, en la otra no. Pues yo no sé, será por múltiples factores” (Gloria, GD).

Por otro lado, Gloria nos comenta que es muy dificultoso darle continuidad y progresión a este tipo de propuestas, no teniendo claro cómo hacerlo.

“Si lo tuviera que dar desde primero, me quedaría corta” (Gloria, E1).

A veces esto genera que se repitan el mismo tipo de prácticas corporales dentro del aula, lo cual es un limitante para crear experiencias variadas en el alumnado pero, al menos, hace que tanto el alumnado como Gloria se acostumbren y especialicen, confíen y disfruten con aquellas que realizan, aunque se repitan a lo largo de los años.

Sobre otro tema importante que incide, o es consecuencia de los aspectos metodológicos empleados en el aula, encontramos lo referente al clima afectivo. Gloria manifiesta tener *“muy buena relación con ellos”* (Gloria, E2). Este será un factor imprescindible y fundamental para que este tipo de actividades consigan su finalidad. Es una cuestión clave para entender y comprender al *“grupo con el que trabajas”* (Gloria, C1). Para ello, es fundamental que el profesorado se implique de principio a fin en el desarrollo de las sesiones, que esté relajado, abierto a las ideas del alumnado y tener una actitud cercana hacia ellos, como muestra Gloria en diferentes opiniones:

“Me siento bien en las clases” (Gloria, E1).

“Cuando empiezas, en las clases que son dirigidas, si tú eres la primera que estás ahí haciendo lo que haya que hacer y eres la primera que si hay que tirarse al suelo y darse una vuelta lo haces, pues yo creo que ellos (...) luego entran, entran al trapo y bien. (...) Normalmente entablo buena relación” (Gloria, E2).

d) La evaluación

La evaluación de estos contenidos le supone un *“problema fundamental en esta parte de la asignatura”* (Gloria, C1). Gloria añade sobre el proceso de evaluación que realiza:

“Es un problema porque es muy subjetiva, no me convence mucho y no sé hasta qué punto estoy valorando bien” (E1).

“Yo es donde me pierdo en la parte de EC, pues que, no acabas de saber bien cómo evaluar todo aquello, es como muy subjetivo” (Gloria, GD).

Actualmente le sigue generando este tipo de dudas la evaluación de los contenidos de EC, generándole un debate personal y estimulando la reflexión sobre todo aquello que plantea y realiza en el aula.

“No sé hasta qué punto es buena la evaluación que hago. No sé si lo hago bien o habría que hacerlo de otra manera” (Gloria, E2).

“Es subjetiva, en cuanto a lo que yo interpreto, no tengo un baremo para decir: si haces esto tienes esta nota” (Gloria, C1).

Este es un buen comienzo para buscar, probar nuevas formas e investigar sobre su práctica en este aspecto concreto. Esta reflexión debe hacerla sin prestar atención a lo que acontece en otros bloques de contenidos, sino a la propia naturaleza de la EC y al propio proceso educativo-formativo que quiere realizar con su alumnado en estas prácticas.

Para la realización de este proceso suele utilizar instrumentos diversos, en diferentes ocasiones:

“La autoevaluación y la evaluación de los propios compañeros” (Gloria, C1).

“A través de una representación o coreografía pongo una hoja de observación de cosas, pero creo que es muy subjetivo” (Gloria, E1).

La subjetividad percibida parece ser el origen de toda duda en el proceso de evaluación que desarrolla en sus clases de EC. Actualmente, ha afianzado una técnica para este proceso que le ayuda a percibirlo de un modo más estructurado y dando participación al propio alumnado, triangulando con ello sus propias apreciaciones y reduciendo la percepción peyorativa de la subjetividad de la evaluación:

“Aquí siempre doy mucho valor a la autoevaluación y coevaluación” (Gloria, E2).

Esta forma de evaluar parece aportar mayor confianza y convicción en que lo está realizando de manera justa y adecuada, anulando los posibles efectos negativos de la subjetividad sobre la evaluación y su consiguiente calificación. De hecho, concreta una serie de aspectos a evaluar. Entre las cosas que valora y evalúa se encuentran:

“La participación (...) la implicación en las clases (...) qué están haciendo (...) cuando hay una composición final, coreográfica o una dramatización” (Gloria, E1).

Tiene su parte de implicación práctica y de actitud frente a las actividades” (Gloria, E2).

Esto nos confirma la lejanía y diferencia que existe con el proceso de evaluación de los otros bloques de contenidos de EF. Como nos afirma en la siguiente cita:

“Sí, la evaluación en EC es totalmente distinta a otros contenidos. (...) En los demás tienen su teoría, su práctica, el examen práctico es muy concreto, es más fácil evaluar”. (Gloria, E1).

El proceso de evaluación se presenta como una dificultad más dentro de la propia práctica de las actividades de EC.

e) Recursos y materiales

La realidad personal de Gloria en este tipo de contenidos muestra que tiene una falta de experiencia y recursos personales suficientes para servir de apoyo a su actuación docente en las clases de EC. Sobre todo en sus primeros años de labor educativa.

“Es un campo en el que aún tengo muy poca experiencia. (...) No tenía recursos” (Gloria, C1 y E1).

Gloria es consciente de que esta falta de recursos prácticos ha sido una gran dificultad para ella. Esto será un factor limitante en algunos aspectos que marcarán tanto sus propuestas como las metodologías que utiliza para su desarrollo en él:

“Pues hombre a mí me gustaría dominar mucho más lo del mimo en sí, pero yo pongo un ejemplo y ya, a crear, porque no dominas ese campo. En temas de ritmo, pues bueno, aunque no hagas bailes bien, da igual, aunque haces ahí lo que sea” (Gloria, E2).

Otro de los aspectos que también influye en su práctica y en el desarrollo de sus actividades de EC son las instalaciones con las que cuenta a la hora de realizar sus clases. En el caso de Gloria, parece que le influye en cuanto a que la instalación sea más o menos adecuada para la realización de las propuestas.

“Cuando estamos en el polideportivo (...) es muy grande y disperso todo. Cuando me toca gimnasio es más recogidito” (Gloria, E1).

Esto hace que Gloria (C1) ponga este aspecto en cuarto lugar de dificultad para desarrollar estos contenidos. Necesitando un espacio más pequeño, menos ruidoso y con mayor tranquilidad para poder llevar a cabo el contenido.

Por otro lado, otra cuestión que también la condiciona en algunas de sus decisiones es la cooperación y colaboración que tiene con el resto de sus compañeros de departamento. Su realidad es la siguiente:

“Primer ciclo lo comparto con otro compañero y él no lo da” (Gloria, C1).

Así pues, la sensación que recibe Gloria es que *“el resto de los compañeros ni lo apoya, ni lo imparte”* (Gloria, E1).

Actualmente son tres en el departamento de EF, incluyendo a Gloria. Parece ser que la situación se ha modificado un poco respecto a años anteriores: hay un compañero que sigue sin desarrollar la EC en sus clases, pero el otro empieza a realizar algunas actividades.

“Algo de imitaciones o algo así, muy “light”, con juegos” (Gloria, E2).

Ante esta situación en su realidad docente, Gloria encontró en un momento concreto solución y apoyo en otros compañeros, formando parte de un grupo de trabajo centrado en este ámbito.

“En una ocasión formamos un grupo de trabajo, precisamente para entre todos organizar los contenidos de expresión corporal, aportando cada uno lo que sabía y enriqueciéndonos todos con los conocimientos y experiencias de los demás” (Gloria, C2).

Esto nos refleja la soledad de Gloria como docente en EC. Ha sido una isla solitaria en todos estos años en su centro. Pero muestra actitudes para salir de esa isla que le sirven para avanzar, continuar, pero que no siempre es posible. Para Gloria este grupo sí lo fue y se enriqueció con ello.

f) Finalidades e intenciones con la expresión corporal

Son variadas las finalidades que Gloria plantea con este tipo de actividades. Estas nos dejan ver y analizar hacia dónde tiende este tipo de prácticas en su caso concreto. Entre ellas podemos mostrar:

1. *“Que se conozcan mejor, se valoren a sí mismos y a los demás por lo que son, respetando las diferencias”* (Gloria, C1).
2. *“Que tengan otro tipo de experiencias”* (Gloria, E1). Esto ayuda a Gloria a dar una visión más amplia de la EF, que vean que *“dentro de esto hay muchos más ámbitos”* (Gloria, E1).
3. *“Que aprendan a expresarse con el cuerpo”, “Que se relacionen con los compañeros de otra manera que no sea hablando”* (Gloria, E1).
4. *“Que les aporte una mejora de la autoestima y se sientan bastante satisfechos”* (Gloria, C2).
5. *“Que realicen muy buenas creaciones”* (Gloria, C2).
6. *“Que desarrollen su creatividad (...) Es muy importante”* (Gloria, E1).
7. *“El ritmo”* (Gloria, E2). Manifestando que en su caso muchos alumnos lo mejoran.

En estas finalidades vemos cuáles son más difíciles de conseguir entre el alumnado:

“Ese lenguaje expresivo, transmitir sentimientos (...) les cuesta más. O sea, algunos sí lo consiguen, sí les ayuda, pero yo creo que es un trabajo más largo” (Gloria, E2).

Quizá, una de las más destacadas finalidades a conseguir, que aprendan a expresarse con el cuerpo, parece ser la más delicada, la que necesita mayor tiempo de experimentación, conocimiento y asimilación por parte del alumnado.

Cómo se siente Gloria con la expresión corporal

a) Resistencias y miedos propios

La realización de este tipo de prácticas genera en Gloria una serie de sentimientos y emo-indicadores negativos en unas ocasiones y positivos en otras, lo que le hace pensar que quizá tenga que *“ir superando dificultades relacionadas sobre todo con mis propias limitaciones”* (Gloria, C1).

“Y son sombras que hay que ir superándolas. (...) Intentar borrar, intentar borrar y no pensar que al día siguiente vas a tener ese problema. Porque si no, es verdad que es un contenido que se presta a abandonar” (Gloria, GD).

Su tercera dificultad manifestada al comunicar sus emociones al realizar estas actividades la forman:

“Los miedos, la desconfianza e inhibiciones personales” (Gloria, C2)

Este tipo de actividades hacen que en su desarrollo en el aula tenga que pararse a pensar por qué le ocurre esto, llegando a una conclusión:

“Hay veces que yo, a la vez que propongo, yo misma estoy nerviosa” (Gloria, E2).

“En mi caso, como apenas la he vivido, pues me cuesta, no sé si la transmito, si les llega, si les... Esa es mi principal dificultad en la Expresión” (Gloria, GD).

Por lo que la razón de esta desconfianza es ella misma y lo que siente con estas actividades, consecuencia de su falta de experimentación y vivencia de este tipo de prácticas, y que le han llevado a no autoconocerse en este campo ni en esta situación.

“Que me da un poco como de vergüenza, lo que pasa es que no pasa nada (...) Porque si me da vergüenza a mí ¿dónde vamos? Pero sí, hay momentos en los que me siento un poco... rara” (Gloria, E2).

Esta vergüenza que siente Gloria es un factor limitante de su expresividad y de su saber hacer en este tipo de actividades, necesitando y demandando haber vivido, más y mejor, este tipo de propuestas con anterioridad:

“Yo creo que es por la falta de experiencia... Pero como yo no he tenido la suerte de trabajarlo o de vivirlo y de experimentarlo...” (Gloria, E2).

“(...) La EC hay que vivirla, ¿que te la cuenten?... si no la vives, no la sientes” (Gloria, GD).

Por otro lado, el miedo al fracaso en el aula está siempre presente en la realidad educativa de Gloria. Según los grupos que tenga ese año o las actividades que elija y seleccione de EC, la introducción de estos contenidos puede convertirse en un reto interminable, año tras año.

“Porque no sé qué me voy a encontrar. O sea, las reacciones son tan distintas en función de los grupos, que es un reto” (Gloria, E2).

Este reto puede convertirse en una dificultad si ve sus objetivos o expectativas mermadas por parte de su alumnado. Un alumnado que no muestra motivación, que no participa y se abandona a la inactividad o la negación en este tipo de propuestas, llegando a producir un sentimiento de frustración.

“Dificultades, cuando ves que los chavales no han entrado en lo que tú querías, tú has planteado situaciones y no has encajado” (Gloria, E2).

“Es que dices: es que no le gusta nada. Y no sé lo que hacer para que le guste. O sea, es una pequeña frustración” (Gloria, GD).

Además, Gloria es consciente de que para que una sesión de EC salga bien, ella debe encontrarse en muy buenas condiciones en diferentes aspectos propios, porque todo influye en el ambiente de esa clase en concreto.

“Por la motivación, por el momento, incluso por la actitud ese día, no sé, yo creo que influyen muchas cosas a la hora de exponer una clase de EC” (Gloria, GD).

b) Inseguridades

Las inseguridades han sido una constante en la práctica docente de Gloria, principalmente generadas por tener *“pocos recursos”*. Esto origina que le *“cuesta encontrar cosas nuevas para tener más variedad en caso de que algo no funcione”* (Gloria, C1). Todo ello es posible como consecuencia de la inseguridad de no dominar este bloque de contenidos.

“Creo que se debe a mi falta de experiencia y a no dominarlo lo suficiente” (Gloria, C1).

Esta situación de falta de recursos será la que ha hecho posible su inquietud por buscar la formación que ha recibido después. Esta inseguridad es causada, entonces, por la falta de recursos personales, como muestran sus citas, lo que le hace sentirse menos confiada si tiene que dar respuesta a algún problema que pueda surgir en el desarrollo en el aula o ante posibles cambios a realizar en ese momento, para los cuales no se ve cualificada.

“Por falta de recursos (...) Si tuviera más podría salir por otro lado, (...) pues ahí te encuentras un poco limitado. Dificultades a la hora de improvisar, de tener... variar rápido, porque domino menos. Sí me faltan cosas o formas de planteárselo, darles la vuelta a lo mismo para que puedan entrar realmente” (Gloria, E2).

c) Elementos que facilitan la expresión corporal a Gloria

Para que Gloria se haya atrevido a realizar la EC en sus clases cada año, hemos encontrado una serie de elementos que le han hecho esta tarea más fácil y motivadora. Entre ellos destacaremos su dominio de las actividades, donde va cogiendo experiencias que le hacen sentir más cómoda. Ayuda sentir que *“tienes más recursos, te sientes... que controlas un poco más la situación”* (Gloria, GD). Esto queda muy bien explicado en una opinión de Gloria:

“¡Hombre!, a medida que tú ibas teniendo más experiencias, cursos..., te vas viendo más grande ante lo mismo. O sea, planteas lo mismo, pero tú te ves que dominas esa situación (...) Entonces está claro que cuanto más formación pues más fácil impartirlo” (Gloria, E2).

También es un elemento motivador ver que cuando las propuestas salen bien y el alumnado llega a crear, merece la pena repetirlo: *“dejándoles toda la libertad y creatividad que les surja”* (Gloria, C1).

Pero en este caso, el principal elemento facilitador para introducirlo en su realidad docente ha sido el grado de conocimiento que ha llegado a tener Gloria de las actividades que plantea en el aula. Esto ha favorecido su evolución personal y, a su vez, su reflejo en lo profesional.

d) Logros conseguidos

Con lo duro y costoso que ha sido conseguir la introducción de estos contenidos en el aula por parte de nuestra colaboradora, cuando en éstos se consigue un logro o se avanza hacia el objetivo que ella plantea, la satisfacción que invade a nuestra profesora es grande. Sobre todo porque para ella *“es un reto trabajarlos. (...) Por superación”* (Gloria, E2). Cuando consigue lograr algo con estos contenidos, comenta:

“Sí, sé que me siento muy satisfecha cuando lo trabajo. A mí personalmente sí, por el reto de ser algo que no domino” (Gloria, E2).

Es de gran satisfacción para ella conseguir logros en este contenido. Pero también el lograr conseguir algunas finalidades u objetivos con ellas le ayuda a involucrarse más profesionalmente con su propia labor que realiza con su alumnado.

“Descubrir chicos que normalmente no destacan para nada en la EF, y de repente descubres otra persona, y los compañeros descubren otra persona. Anda pero fulanito... O sea, realmente es como otra manera de conocer a las personas” (Gloria, GD).

Además, en este contenido considera que comienzan todos, alumnado y profesorado, prácticamente al mismo nivel, por lo que hace que tenga más valor un logro en EC que en cualquier otra actividad.

“En este contenido, (...) Como que están todos con la misma base, o sea, que empezamos todos ahí, del mismo nivel. Entonces eso sí es interesante a la hora de valorarlo” (Gloria, GD).

e) Otras dificultades que tiene

Una notable soledad en el trabajo de la EC invade a Gloria cuando intenta coordinarse con uno de sus compañeros en la planificación de este contenido, como se ha mostrado anteriormente:

“En mi caso tengo compañero y dice que ni de broma. Suelo animarle a que lo imparta y me dice que no. También la edad me imagino que influirá” (Gloria, E1).
“Novedades las justas. No se ve capaz, no se ve capaz.” (Gloria, E1).

Este factor de desgaste profesional, aunque parezca mentira, aún existe. Cuantos más años de experiencia parece que menos hace falta renovarse o realizar modificaciones, según el contexto de Gloria. En esta dificultad, el mayor perjudicado vuelve a ser el alumnado, quien se queda con estas carencias.

Por otro lado, otra dificultad que encuentra Gloria es que le cuesta que el matiz expresivo esté realmente presente en las actividades que propone en el aula.

“Te cuesta meterlo. Te cuesta porque no lo has visto, no lo has vivido y entonces me resultaba difícil. Y luego una vez que lo fui trabajando, pues sí me parece importante, me parece otra dimensión más a desarrollar (...) Si no la trabajamos ahí pues se queda desierta” Gloria, (E2). *“Aunque sean trabajos rítmicos (...) tienes que dar expresión”*.

El truco es saber cómo, es lo que le cuesta identificar a Gloria, pero al menos es consciente y lo intenta buscando un buen repertorio de prácticas variadas para su alumnado.

El alumnado de Gloria

a) Tipo de alumnado

El alumnado de Gloria parece que, cuando les introduce en estos contenidos, *“al principio (...) les cuesta, luego funcionan fenomenal y se superan bloqueos y tensiones”* (Gloria, C2). Nuestra colaboradora cree que si el trabajo fuera más cotidiano en las clases de EF de su centro esto sería superado con el paso de los años, en los diferentes cursos, y *“no les resultaría tan chocante”* (Gloria, C2). Desde su experiencia docente, plantea en segundo lugar la dificultad en la actitud que pueda mostrar el alumnado. Esta actitud del alumnado no sabe bien a qué puede deberse.

“Más que la edad es la promoción. O sea, del grupo de clase. Hay grupos que con la misma edad funcionan muy bien desde el primer día. (...) Yo no identifico el problema con la edad. Es un poco con la manera de ser de los chicos, con el tipo de valor que le den a la EF”, (Gloria, E2).

Ese valor del que habla la profesora ha sido inculcado por nosotros mismos en el alumnado, a lo largo de los años, con el tipo de prácticas físicas que les proporcionamos en nuestras clases. Y esto, en EC, se nota aún más, ya que no hay arraigo o costumbre en este tipo de actividades. Por ello, las actividades de este bloque de contenidos son todo un reto para Gloria.

“Hay veces que te responden bien desde el principio por la sorpresa y hay veces que tienes que luchar” (Gloria, E2).

b) Aceptan el contenido de expresión corporal

En toda la información recopilada de Gloria en este apartado, nos confirma que hay mucha aceptación del contenido por parte de su alumnado, una vez que éste se va metiendo en la tarea.

“En las puestas en común, al final de las clases, el sentimiento general es satisfactorio, les gusta y se lo pasan bien, o al menos eso dicen” (Gloria, C1);

“Pues sí, sorprendentemente, yo pensaba que no pero una vez que empiezan a hacerlo les gusta mucho y te lo piden. (...) Sí les gusta” (Gloria, E1).

Esta es una clara razón para que Gloria se sienta más animada a seguir con este contenido, avanzando con sus alumnos, dándoles actividades que les resulten lo más motivadoras posibles y cercanas a su realidad. Así nos lo dice Gloria:

“Les motiva mucho más, yo por lo que voy viendo hasta ahora, todo lo que tenga que ver con ritmo. Les resulta más fácil yo creo. (...) A ellos en el momento en que se lo planteas les cuesta incluso menos que a mí misma”. (Gloria, E2).

Por lo tanto, la dificultad no es tanto el bloqueo o resistencia que pueda mostrar el alumnado, sino el vencer la inseguridad que siente ante ellos con este

tipo de actividades, tener recursos suficientes para lograrlo y, así, transmitirles ese placer de moverse y expresarse. Porque merece la pena intentarlo, ya que *“han sido muy poquitos casos comparados con los que han disfrutado de las clases”* (Gloria, GD).

c) Rechazan el contenido de expresión corporal

Como manifestaba anteriormente Gloria, si bien es cierto que aunque luego el alumnado se motive por estas actividades, al inicio o presentación de las mismas hay un cierto rechazo generado por *“el sentido del ridículo y porque no están acostumbrados a este tipo de trabajo”* (Gloria, C1). Una vez más, se hace explícito que este contenido no tiene continuidad a lo largo de los cursos de secundaria en el centro de nuestra colaboradora. Por otro lado, el sentido al ridículo, que todos sentimos al estar expuestos ante los demás con nuestro cuerpo, es superable mediante diversas metodologías y formas de plantear estas prácticas. Sólo de este modo, esta actitud va mejorando aunque sean *“un poco reticentes en las primeras sesiones”* (Gloria, E2).

En algún otro caso, la actitud cerrada de un grupo ha sido un verdadero problema para Gloria, no sabiendo cómo dar respuesta a esta situación:

“Pero cuando es un grupo cerrado de por sí, muy, muy, no sé, no sé cómo definirles (...) Cuesta mucho entrar” (Gloria, E2).

“Cuando es algo así muy individual, de ciertas personas que como que no entran. Y son, sombras que hay en determinadas clases” (Gloria, GD).

Por esta razón, para superar este *“cuesta mucho entrar”* en el trabajo de este tipo de contenidos, es necesario, una vez más, un gran abanico de recursos personales y didácticos que ayuden a la profesora a ir resolviendo lo que acontece en su propia práctica docente en EC. En el caso de Gloria, ésta es una de sus carencias. Para intentar solucionarlo y darles respuesta a este tipo de alumnado, ha optado, ha probado diferentes acciones. Actualmente hay una de ellas que parece funcionarle con este sector del alumnado que queda paralizado ante este tipo de prácticas corporales:

“Yo por eso en este caso de cuando hay algunos..., pues yo trato de no ver, no ver y que se enganchen, cuando ellos crean oportuno” (Gloria, GD).

d) Grado de implicación del alumnado

Gloria ha observado que hay alumnado mucho más motivado por estos contenidos que por otros más presentes normalmente en EF, tomando así este alumnado un papel más destacado en el aula de lo que había manifestado hasta ahora. Esto nos hace ver que atendemos a las motivaciones y expectativas de todo el alumnado y no sólo de unos pocos.

“Este año me ha sorprendido gratamente cuando he empezado la parte de ritmo en 4º. Uno de los chavales que son más reticentes, la parte de acondicionamiento que siempre me duele algo, que estoy fatal (...) Bueno pues ha descubierto de repente que tiene una posibilidad en EF. Cuando yo por este no había dado nada” (Gloria, E2).

“Entonces él, se ha enganchado muy bien y vamos, ahora que estamos empezando a trabajar en grupo está el primero ahí, encantadísimo de hacerlo” (Gloria, E2).

Otras formas de buscar una mayor implicación del alumnado, según Gloria, es dotarles a ellos de protagonismo, destacar las actividades corporales y expresivas que saben hacer, que sean ellos quienes organicen sus propias tareas en grupo. Es una manera creativa, autónoma y colaborativa de trabajar los contenidos de EC, aunque requiere cierto dominio por parte del profesorado porque, de lo contrario, puede no resultar como se esperaba. Por otro lado, puede servir de gancho para otros muchos compañeros de clase.

“En lugar de decir tú la tarea que tienen que hacer, pues en grupos, que parece que se sienten un poco mejor los demás cuando son compañeros los que estén llevando a cabo la tarea” (Gloria, E2).

También nuestra colaboradora ha sabido aprovechar los recursos de moda televisiva (programa Fama a bailar) para que el alumnado esté más implicado y con mayor grado de motivación por este tipo de contenidos. Esto lo ha conseguido realizando un tipo de propuestas muy similares a las que servían de modelo en aquel momento a sus alumnos.

“Se veían las clases de EC en la tele, pues a partir de ahí, es como otra... ya vieron, ya vieron y vieron que servía y que los chicos lo hacían y no pasaba nada” (Gloria, GD).

e) Estereotipos en Educación Física

Parece que en el alumnado de esta profesora se muestran ciertos estereotipos y roles sociales atribuidos a este tipo de actividades. Son los chicos los que más rehúyen de estas actividades, incluso muestran diferencias en el ritmo de trabajo si el grupo es mayoritariamente femenino. Son diferentes las opiniones que manifiesta Gloria sobre este aspecto.

“A los chicos les cuesta un poco más” (Gloria, C1).

“Si en el grupo hay mayoría de chicas se funciona mejor” (Gloria, C1).

“A los chicos les cuesta: ‘pero... ¿vamos a tener que bailar?’ Es la pregunta del millón. (...) Hay que seguir luchando contra eso.” (Gloria, GD).

Parece que esto suele ocurrir normalmente cuando realizan actividades rítmicas.

“Sobre todo en lo relacionado con el ritmo, a los chicos les cuesta más, en lo demás están mejor integrados” (Gloria, E1).

En este aspecto, nos comenta la profesora, que es curioso ver su evolución a lo largo de la unidad desarrollada:

“Sobre todo los chicos no lo han hecho nunca, no lo han trabajado, al principio estaban muy descoordinados y al final consiguen hacer cosas que ni ellos mismos, (...). Vamos que “no soy Gay porque estoy bailando”, que es un tópico muy asociado a eso” (Gloria, E2).

f) Experiencias previas del alumnado

En el caso del centro educativo de Gloria, su alumnado parece que “*en general no tienen*” (Gloria, E1) experiencias previas en este contenido.

“*Hay siempre muchas lagunas, hay gente que llega a secundaria y no ha hecho nunca nada de expresión*” (Gloria, E2).

Esto, aunque no es un factor limitante, sí que entorpece un poco la continuidad y progresión de este tipo de experiencias, que para afianzarlas se necesita un trabajo más prolongado, para asegurar su interiorización y adecuado desarrollo.

“*Un trabajo más largo, más largo. Haría falta más tiempo (...) Y probablemente haría falta que lo trabajaran desde pequeños de manera muy natural y que entonces, cuando lleguen a secundaria, ahí ya explotarían*” (Gloria, E2).

Como plantea la colaboradora, el tener o no tener experiencias previas puede condicionarte un poco en cuanto a la sensación que te hayan dejado éstas.

“*Si por ejemplo la has tenido y ha sido mala o la recuerdas como: ¡buff!, que rollo aquello que (...) Pues ya vas predispuesto negativamente. Si a lo mejor lo recuerdas como algo bueno que hiciste en un curso: ah sí, aquello que hicimos (...) Pues bueno tu disposición es positiva. Sí, como toda experiencia, sí que te condiciona un poco*” Gloria, (E2).

Pero ella no toma esto como algo negativo. Si no se tienen experiencias pues es su objetivo ir creándolas y favoreciéndolas, como hace en sus clases de EC en EF. Realmente, en esto queda su labor, en que los que pasan por los cursos en los que ella da clase tengan este contacto con la EC.

“*Normalmente no han tenido experiencias previas, entonces por algo tienes que empezar*” (Gloria, GD).

g) Influencia del entorno y los medios

Lo normal es que no exista un modelo o referencia en su alrededor. Pero sí que hay ocasiones que como docentes tenemos que saber aprovechar. Gloria lo hizo en dos casos concretos con este tipo de actividades rítmicas y artístico-expresivas, que se mostraban en los medios de comunicación en aquel momento. Esto sirvió para crear mayor motivación por estas actividades.

“*El año que tienen esa referencia, sobre todo si es actual, (...) funcionan solos. Tenemos de ejemplo (...) cuando surgió operación triunfo surgió la batuka y eso fue un boom. (...) Luego con el programa de Fama, igual, además eso facilitó mucho la incorporación de los chicos*”. Gloria, (E2).

Todos los referentes sociales que existan en este ámbito en concreto deben ser aprovechados, siempre y cuando su idea sea la educativa-formativa. Esto “*ayuda mucho, ayuda muchísimo*” Gloria, (E2) en su introducción en el aula.

“*En mi caso, en el tema de la EC yo vi un salto ese año. Yo creo que programas de este tipo impulsaron un poquito, es decir, dejaron ver otras cosas que también se pueden hacer, que no son siempre las mismas*” (Gloria, GD).

Gloria apoyó las actividades a desarrollar en el bloque de EC en este tipo de prácticas, siendo éstas un poco “técnicas” en algún caso, (batuka, aerobio, acrosport, etc.) pero le sirvieron como actividades “llave” para conectar a sus alumnos con los inicios de su expresión y comunicación a través del cuerpo.

Importancia de la expresión corporal en la realidad de Gloria

Dicho todo lo anterior, vamos a exponer cuál es la opinión de Gloria acerca de la importancia de este bloque de contenidos en EF. En su caso, al oír las palabras EC vienen a su mente una primera idea: “*una incógnita*” (Gloria, GD). Esto nos hace comprender que para ella no es nada fácil su desarrollo y que le genera habituales momentos de reflexión y de duda. Sin embargo, esta idea la comparte con su opinión actual de clara relevancia de la EC:

“Sí es importante, si no nos quedamos con lo de siempre y si no se hace aquí, [en EF], no lo veo en otro lugar. A los chicos les aporta muchas cosas” (Gloria, E1).

Por ello, siempre intenta desarrollar la EC en sus clases desde hace ya varios años. Esta importancia destacada que da al contenido dentro de la EF hace que le sirva de motivación a ella misma para seguir adelante en su propósito. Después de haber evolucionado tanto no puede olvidar este duro trabajo realizado para conseguirlo. Como afirma Gloria:

“Creo que hay que seguir porque además es una cosa que si dejas de trabajar y yo creo que igual que vas ganando en experiencias te lo vas perdiendo en la agilidad de llevarlo, de hacerlo” (Gloria, E2).

Además, es su esfuerzo personal el que la ha ayudado a conseguir llevar el contenido a sus clases. Su trabajo en el aula ha favorecido que sus alumnos consigan disfrutar en este tipo de prácticas que, por otro lado, “*si no es en EF, ¿dónde lo van a hacer?*” (Gloria, E2), destacando el valor de la “*creatividad*” (Gloria, GD) dentro de la EC en ESO.

De la reflexión de Gloria sacamos aquello que favorece este tipo de contenidos en sus clases. Son elementos importantes para la formación de su alumnado y dan importancia a este tipo de prácticas, como por ejemplo:

- La relación social entre iguales y el respeto: “*Empiezan a conocer facetas de compañeros que desconocen*” (Gloria, E2).
- La diversidad de contenidos y atención a la diversidad: “*Hay algunos que en el campo de la EF más tradicional no les engancha*” (Gloria, E2).
- Autoconocimiento: “*que descubran facetas que no se conocen habitualmente*” (Gloria, E2).
- La cooperación grupal que se genera: “*el trabajo en grupo*” (Gloria, GD).

Quizá por todas estas razones, Gloria siga enfrentándose a sus “sombras” en EC, haciendo que estén siempre presentes en sus clases este tipo de prácticas, independientemente de si tienden más hacia el ritmo o hacia la expresión. Por tanto, ella se sigue replanteando su práctica docente.

1.2. El caso de Mina



1.2.1. Contextualizar a la persona y su identidad profesional en expresión corporal

Mina es una profesora con bastante experiencia en EF. Ha practicado deportes colectivos habitualmente y ahora dedica su tiempo libre a diversas prácticas de actividad física deportiva con un claro enfoque de salud. Tiene 27 años de experiencia docente, con destino definitivo desde hace bastante en su centro actual, situado en una ciudad relativamente grande. Todos estos años en su centro le ha permitido asentar unas bases sólidas en su trabajo dentro de la EF.

Tiene que recordar y pensar mucho cuáles fueron sus primeras experiencias previas en este ámbito. Ninguno de sus recuerdos son de su etapa escolar anterior. De aquellos años no existen recuerdos sobre EC para Mina. Aunque su primer contacto fue en la FIP, puesto que “*a nivel formativo no ha sido contenido favorito*” para ella (Mina, C1). Finalizó su FIP en 1985. Luego ha ido teniendo diferentes experiencias, fuera del ámbito educativo en el que trabaja, que han sido importantes y relevantes para acercarla hacia una mejor comprensión de la EC. Pero esto no ha hecho que sigan apareciendo “*sombras*” (Mina, GD) a superar en sus clases con este contenido de EC.

También su FPP ha supuesto una gran ayuda para su labor docente, donde destacamos sobre todo su participación colaborativa con otros compañeros para favorecer la introducción de este tipo de actividades dentro de las clases de EF. Por otro lado, en la actualidad nuestra colaboradora vuelve a demandar mayor formación, con un objetivo claro: “*que nos refuerce las posibilidades de estos contenidos*” (Mina, E2). Nos muestra que, a medida que avanza su experiencia docente, estos recursos se van agotando y necesitan una nueva fuente de abastecimiento para no estancarse.

Si buscamos una identidad de Mina en la tipología de profesorado que plantea Montáñez, (2011:73) podemos decir que en este caso comenzó siendo una “*docente paralizada*”, con carencias vivenciales y formativas en el contenido y

con ciertos prejuicios en cuanto a lo experimentado en las prácticas de la FIP. Pero que con el paso de los años, la colaboración con otros y el refuerzo que supuso su FPP ha pasado a ser una “*docente motivada*” y, por la naturaleza de sus prácticas, con tendencia hacia lo “*técnico*” en el desarrollo de la EC en sus clases. En la actualidad Mina muestra un nuevo cambio o retroceso hacia la figura de “*docente confusa*”; no encuentra más recursos personales para conseguir continuar con este tipo de contenidos después de tantos años; sus prácticas en este campo empiezan a tender hacia la relajación, el yoga o la respiración, dejando a un lado aquellas que anteriormente estaban presentes en su programación o realizándolas en menor cantidad. Es consciente de que, quizá con una nueva fuente de inspiración, esta situación volvería a cambiar.

1.2.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad

En este apartado mostraremos toda la información recopilada de la colaboradora Mina, que nos muestra sus opiniones sobre los diferentes aspectos analizados, así como nos expone en cuáles de estos aspectos encuentra mayor dificultad al realizar la EC.

Formación de Mina en expresión corporal

a) Experiencias personales previas

Mina no tiene ninguna experiencia previa en período escolar anterior al Universitario:

“Como estudiante de BUP no recuerdo nada” (Mina, C1).

“Yo las únicas experiencias que tuve desde luego no fueron como alumna”. (Mina, E2).

Sin embargo en las experiencias que se han ido entrelazando con su experiencia docente, recuerda con agrado aquellas que, además de servirle a nivel personal, le han ayudado en algún aspecto profesional:

“Yoga, lo practico desde hace años. (...) Hay bastante transferencia que se puede aplicar en lo profesional” (Mina, C2).

Incluso en cursos de formación dedicada a otros aspectos del docente ha sacado beneficios para aportar a sus prácticas de EC:

“Me acuerdo de un curso que no tenía nada que ver...con la EC, pero que por lo que sea introdujeron contenidos sobre educación de la voz. Pero bueno...aprender a relajarse...cómo salían los sonidos...y había mucho de EC Y yo he llegado a descubrir...cosas a través de ese curso, o sea que...que se pueden sacar contenidos de muchas cosas” (Mina, E2).

Estas experiencias que ha interiorizado han tenido relevancia en favorecer la aplicación de la EC en sus clases desde otras perspectivas, más creíbles a nivel

personal, debido a su previa experimentación, que le han hecho estar con más confianza en lo que transmitía en sus clases:

“A mí son cuestiones que “me han llegado” y por eso también las transmito. O sea que no sólo las cuestiones académicas sino que en tu propio estilo de vida tú ves que hay cosas que funcionan y las aplicas también....Y en ese sentido creo que es cuando más a gusto he estado. Cuando yo me he creído lo que les estaba contando” (Mina, E2).

También ha tenido experiencias con este contenido desde la perspectiva de tribunal de la prueba de oposición al cuerpo de Secundaria, siendo una experiencia no menos que curiosa. El propio tribunal no sabía muy bien qué criterios utilizar para valorar aquellas composiciones de los opositores:

“Lo más gracioso fue cuando nos teníamos que poner de acuerdo todos los tribunales en los criterios para evaluarlos, éramos 5 tribunales y había que evaluar eso” (Mina, E2).

Esta experiencia desde tribunal le hacía ver a Mina la falta de conocimientos del profesorado de aquel momento en este campo y las diferencias entre los que habían tenido experiencias positivas en el ámbito de la EC. Este proceso, visto desde ese lado de tribunal, le pareció a Mina una tortura para todos aquellos opositores. Esto nos da conocimiento de que ya la EC no era algo considerado como natural o habitual en la formación del profesorado de EF, puesto que no estaba preparado ni para la prueba creada en el proceso de selección:

“Luego la gente, cómo lo vivía...ahí te dabas cuenta de la gente que había tenido experiencias más o menos buenas en este sentido, que se desenvolvía perfectamente, que no tenía ningún miedo al ridículo ni nada parecido y gente que, bueno, era tal grado de sensación de ridículo, lo pasaban tan mal...sudando tinta china. (...) Enfrentarte a eso en un tribunal de oposición...vamos, peor que todos los supuestos prácticos o todas las pruebas del mundo. Yo creo que eso fue una tortura” (Mina, E2).

b) Formación Inicial

En cuanto a la FIP de Mina, ésta consistió en una asignatura “cuatrimestral” (Mina, E1), que no tiene muy claro en qué curso la realizó, “no en primero ni en segundo, fue más adelante” (Mina, E2). Aunque también hace constar que no le parecía un contenido muy motivador por aquel entonces. Mina considera que su formación ha sido poco adecuada e incompleta:

“La primera formación la tuve precisamente en el INEF y, claro, no estábamos en absoluto nada habituados, ¿no?, a lo que teníamos que realizar esas clases” (Mina, GD).

“A nivel formativo no ha sido mi contenido favorito. No era una asignatura muy fuerte ni nada bien llevada.” (Mina, C1).

“No aprendí nada. Fue una asignatura muy mal tratada” (Mina, E1).

“Quizás en la EC, desde la propia Facultad de Actividades Físicas, sean los contenidos más cojos” (Mina, E2).

Por estas razones que expone piensa que la formación que recibió *“en esta facultad fue mala”* (Mina, E2). Donde ni si quiera recuerda muy bien al profesor que tuvo, o donde no sabe reconocer cuál podía ser la causa de esto:

“No sé si era porque era a las primeras horas de la mañana... o qué era el problema, o quizás fuera la preparación del profesorado” (Mina, E1 y E2).

Por otro lado, el recuerdo de las sensaciones que ella tuvo con aquellas prácticas no son muy positivas, más bien, eran algo extraño, no cercano a la realidad de Mina en aquel momento, que no le hacían disfrutar a nivel personal:

“De repente nos enfrentamos ante un contenido que era algo abstracto, que nadie sabía por dónde se andaba. De hecho recuerdo que teníamos que hacer trabajos en las clases, pero eran trabajos absurdos” (Mina, E2).

“Pues la formación que viví fue una situación bastante ridícula. Yo la recuerdo con auténtico terror. (...) Ahí sí que teníamos bloqueo. Pero bloqueo de que para poder hacer algo tenías que cerrar los ojos. Sensaciones de pérdida de tiempo, de ridículo, (...) yo me sentía fatal en las clases” (Mina, E2).

“No profundizamos nada ni entendimos para nada lo que estábamos haciendo” (Mina, GD).

Desde luego, este tipo de recuerdos no han constituido una buena base para la construcción de una identidad propia, que le ayudase a Mina para la realización de las prácticas de EC con su alumnado en su inicio profesional como docente. Más bien indica todo lo contrario:

“Era un contenido totalmente sin pies ni cabeza...ni razón; ni disfrute de la actividad, ni nada parecido”. (Mina, E2).

“Cuando ya por fin pasa este tipo de formación y te encuentras en la docencia ante un grupo de alumnos que tienes que dar esos contenidos la verdad es que no sabía...yo por lo menos no sabía muy bien cómo tenía que darla” (Mina, E1).

Durante aquellos primeros años de experiencia docente Mina no se atrevió a realizar este tipo de contenidos, consecuencia no sólo de la escasa formación sino, con toda probabilidad, de las sensaciones sentidas con sus prácticas. Superarlas e introducirlas en sus clases le costó cerca de 10 años:

“A veces te sentías muy ridículo, a veces te sentías muy perdido” (Mina, GD).

“Ya a partir de los 8 o 10 años de docencia fue cuando yo concretamente empecé a introducirlos de una manera un poco más...más plasmarlo en mis programaciones y demás. Pero ya te digo que era dar un poco palos de ciego” (Mina, E2).

Así, dicho todo esto, no es de extrañar que la FIP recibida por Mina esté situada como dificultad, aunque en cuarto lugar, como nos muestra en Mina (C2):

“En 4º lugar de dificultad la falta de formación y pocos recursos prácticos en este campo”... “Tiramos adelante con la asignatura, la aprobamos y ahí se quedó todo” (Mina, GD).

Estas circunstancias le hacen a Mina encontrarse un poco desamparada con los contenidos de EC cuando empieza a conocer lo que es la realidad docente con su alumnado en diferentes centros. Por eso continuó su formación después, buscando nuevos referentes que la ayudaran:

“La verdad es que nos hemos tenido que buscar un poco la vida, buscarnos nosotros la propia manera de hacer” (Mina, C2).

c) Formación Permanente

Un factor positivo de Mina es que fue muy consciente de sus carencias. Por lo tanto incidió en buscarles solución a ese bloque de contenidos no muy cercano para ella. Estas carencias fueron la inspiración para sentir inquietud por formarse más:

“Soy consciente de la dificultad que tengo y he tenido la sensación de que cualquier curso o documento me venían bien, que tenía que enterarme, conocer las últimas tendencias, en este sentido creo que hago un esfuerzo” (Mina, C1).

“Cuando llegué a los institutos (...), intentamos en todos los cursos que hacíamos, grupos de trabajo (...), siempre tocábamos aspectos de expresión corporal porque era donde nos sentíamos un poco más indefensos, no sabíamos por donde tirar” (Mina, E2).

“Siempre ha sido como una necesidad de formación, digamos que, en nuestra práctica docente, ha sido como una necesidad que hemos reivindicado mucho en nuestra formación” (Mina, GD).

En el caso de nuestra colaboradora, el bloque de contenidos de EC siempre lo ha *“llevado a remolque”* (Mina, E1), por ello se ha formado de diferentes formas, mediante cursos, jornadas, intercambios de experiencias y con un grupo de profesores:

“Hemos compartido nuestras experiencias, jornadas de formación (...) He realizado un curso de contenidos de secundaria bastante amplio, del que se puede extraer algún tema de expresión corporal” (Mina, E1 y C2).

Como se puede ver, la FPP que ha llevado a cabo Mina ha sido variada y extensa, pero la opinión que tiene sobre la influencia de esta formación y su repercusión en el aula, al menos en su contexto, no es muy halagadora. Además de afirmar que tampoco es que haya demasiada formación actual en este ámbito:

“Creo que se han hecho grandes esfuerzos por crear materiales, difusión, cursos de formación. Pero siguen sin trabajarse adecuadamente” (Mina, E1).

“Antes había muchos cursos pero desde que se reestructuró el centro de profesorado, nada de nada” (Mina, E1).

Aunque valora de forma muy positiva varios de los modelos formativos utilizados para afianzarse en la práctica de la EC con su alumnado dentro de la EF. Entre ellos cita aquellos que los que existe una especial colaboración con otros docentes de EF, compartiendo experiencias o trabajando de forma colaborativa sobre el contenido. Muestra de que éstos son verdaderamente enriquecedores y mucho más próximos y reales para su contexto. Gracias a ellos comenzó a introducir los contenidos:

“La mayor formación que he tenido ha sido a través de los cursos del centro de profesores (...) Y un grupo de trabajo de compañeros”. (Mina, E1).

“Jornadas que sirven para compartir experiencias con otros compañeros y se pueden establecer relaciones de participación muy interesantes para conocer lo que se hace en otros centros y aplicarlo en el nuestro” (Mina, C2).

“A base de hablar, conversaciones y de puestas en práctica de unidades didácticas, en algunos años hay ciertas cositas. Y bueno un poco con la idea, a ver cómo sale. A veces salía muy bien, otras veces era un desastre. Pues empiezas a dar tus primeros pasos, ¿no? en esto de la EC” (Mina, GD).

El tipo de cursos o jornadas o en el grupo de trabajo combinaba la teoría con la práctica y con la reflexión. Esto enriquece enormemente el proceso formativo. Por otro lado, los contenidos tratados eran muy variados; unos desde un modelo más expresivo y creativo, y otros, desde un modelo más técnico y de reproducción. Pero ambos de gran ayuda para la profesora, al fin y al cabo:

“Era todo propuestas prácticas llevadas a cabo por nosotros, de tipo autoreflexivo” (Mina, E1).

“(…) de relajación, danzas del mundo, Marta Shinca... Jornadas que sirven para compartir experiencia” (Mina, C2)

“(…) cosas muy sencillas, el tema de relajación, con el tema de las coordinaciones, la kinesfera. De todas estas cosas de sentimiento del cuerpo. Y luego las estructuras rítmicas, vivenciar todos aquellos cursos” (Mina, E2).

Toda esta trayectoria formativa le ha dado recursos y le ha aportado cosas tanto a nivel personal como profesional. Todo ello ha sido importante y con reflejo en su práctica docente. Gracias a este proceso Mina comenzó a sentirse mejor con la EC, comenzó a disfrutar, como nos muestran sus palabras:

“Ahí fue donde yo empecé a disfrutar de este tipo de cosas, cosas muy sencillas, (...) esas cosas mucho más colaborativas y mucho más enriquecedoras y que te llegan más. Recuerdo que fue algo que nos llegó. En los cursos de formación fue donde realmente yo me empecé a sentirme cómoda con estos contenidos” (Mina, E2).

Todo este trabajo no fue en vano, ha habido una gran motivación por continuar experimentando diferentes propuestas en sus clases. En este proceso destaca que considera importante formar su propia identidad con todo lo aprendido, adaptándolo a su propio contexto y a su forma personal de entender la EF y la EC, en este caso:

“Te refrescan y te dan nuevas ideas para poder realizar. Algunos cursos mejores que otros pero todos aprovechables. Lo más importante es luego ponerlo en práctica y sacar tus propias conclusiones” (Mina, C1).

Queremos destacar también la formación colaborativa que ha tenido Mina en el grupo de trabajo del que formó parte en aquellos años. Entre varios docentes se preocuparon de intentar dar solución a las dificultades encontradas con la EC en sus clases, llegando a elaborar unidades didácticas basadas en sus experiencias. En él llegaron a crear una dinámica de intercambio muy enriquecedora para todo el grupo:

“Formamos un grupo de trabajo para elaborar unidades didácticas. Nunca hemos hablado tanto tiempo de EC” (Mina, E1).

“Incluso nos aportó a nuestras programaciones bastantes interactividad, porque compartíamos materiales y experiencias” (Mina, E2).

Todo esto le ha hecho a Mina realizar constantes cambios y modificaciones en sus clases, llegando a generar pequeños procesos de investigación-acción en su realidad docente:

“A mí me cuesta y estoy probando nuevas formas a ver si funciona mejor” (Mina, E1).

“Si no sale ese día porque no es propicio...lo cambiamos” (Mina, E2).

“(...) De ir tanteando y probando cositas...” (Mina, GD).

Al analizar toda esta información sobre su formación se observa una evolución de Mina en el contacto y práctica de estos contenidos. Ella manifiesta esta evolución en términos de *“tranquilidad”*, como podemos ver en la siguiente cita:

“Ha sido a posteriori cuando yo he ido introduciendo esto y, cada vez, no sé si más en cantidad, pero con más tranquilidad seguro. Quizás antes tenía más miedo pero ahora no tengo ningún miedo a introducirlo. (...) He visto otras actividades de llevarla a cabo, muchísimo más sencillas. (...) Yo pienso que un profesor empieza de unas maneras y va evolucionando” (Mina, E2).

“Yo ahí he tenido una evolución” (Mina, GD).

Toda esta evolución es consecuencia, por supuesto, de sus años de experiencia combinados con esta formación conectada con su práctica, donde la reflexión personal ha tenido un papel fundamental. Pero, por otro lado, sigue demandando más formación actualmente. En un momento en el que en su práctica docente la EC está muy mezclada con los demás contenidos de la EF.

“La verdad es que yo ahora, por ejemplo, me gustaría que a no mucho tardar tuviéramos otro contacto... y además casi te digo que me da igual en qué sentido...pero que nos refuerce las posibilidades de estos contenidos” (Mina, E2).

La práctica docente de Mina en expresión corporal

a) Aspectos temporales

Podemos decir que esta profesora intenta realizar siempre este contenido en sus clases, aunque sabemos que le costó llevarlo al aula cerca de ocho o diez años. A partir de ahí, se ha obligado a desarrollarlo siempre, aunque últimamente nos confiesa que le va costando de nuevo:

“Sí. Pero cuesta mucho, diría que cada vez un poco más” (Mina, C1).

“A veces hasta me obligo a hacerlo” (Mina, E1).

Esta opinión se vuelve a confirmar en la segunda fase de la investigación, dando indicios de que le cuesta cada vez más trabajarlos y los desarrolla de modo diferente a lo que hacía en sus inicios. Quizá consecuencia de una nueva falta de recursos más innovadores, por ello su demanda actual, de un nuevo contacto de formación, como se indicaba en el apartado anterior. También es cierto que, en ocasiones, esto le hace realizarlo con un menor número de sesiones. Aunque asegura que se realiza bien la programación en su centro:

“Quizás haya empleado en alguna ocasión menos tiempo” (Mina, C2).

“Pues yo creo que se ha conseguido...hacer un cumplimiento de la programación”
(Mina, E2).

En cuanto a la duración de este contenido dentro de esa programación, la opinión de Mina ha variado. En la primera fase de la investigación llevaba a cabo estos contenidos con un mayor número de sesiones que las que hace actualmente:

“Un total de ocho, diez sesiones específicas. En ocasiones algunas cuñas con otros bloques (Mina, C1).

“En cuanto a los contenidos de Expresión Corporal, no hago unidades didácticas excesivamente largas” (Mina, E2).

Quizá sea consecuencia de su formación, o de su propia experiencia. Por ello este cambio. Quizá también se deba al alumnado de su centro, que asimila mejor de este modo los contenidos. El caso es que diversas son las razones para que se haya realizado este cambio de sesiones:

“Empecé por poner unidades didácticas que en ocasiones eran eternas” (Mina, C1).

“Puede ser más complicado realizar muchas sesiones o una unidad didáctica demasiado exclusiva de Expresión Corporal” (Mina, C2).

“A veces durante las evaluaciones no trabajo las unidades didácticas de forma seguida... me gusta intercalar” (Mina, E2).

Con esta nueva secuenciación de las sesiones, a lo largo de los trimestres o del curso, consigue mejores resultados en el alumnado. Ya no lo organiza como bloque de identidad única, sino que lo mezcla a veces con otros bloques de contenido, dejando una distribución de trimestres de unas *“2 ó 3 sesiones en cada trimestre”* (Mina, C1). Esto le hace pensar que será mejor, tanto para ella como para el alumnado:

“Llevo haciéndolo dos años y creo que da buenos resultados” (Mina, E1).

“Incluso hacer sesiones...2, 3 ó 4, relacionadas con estos contenidos. (...) y a mí me da mejor resultado” (Mina, E2).

“Ahí he evolucionado un poco, y ya no hago tantas sesiones específicas medidas dentro de una unidad didáctica y perfectamente secuenciada. Voy haciendo mezclas. Entonces, a lo largo de la evaluación trabajamos varios contenidos muy diferentes. Y la EC la estoy metiendo mucho, en cuñas. No hago la EC, ni ningún otro contenido de EF, en sesiones continuas. Las voy haciendo intercaladas” (Mina, GD).

Este cambio, además, ha sido producido por las propias condiciones espaciales y de instalaciones a utilizar en su centro. Por lo que, además de ser útil a la profesora, es que era algo un poco condicionado:

“Por aquel lío (de instalaciones) yo puedo hacer un contenido y el de al lado otro, y a veces, pues fatal ¿no? Pero eso nos obligó a variar. Y de esa obligación que surgió por cuestiones de instalaciones pues adoptamos esta forma” (Mina, GD).

En cuanto a la continuidad de estos contenidos a lo largo de la etapa en la práctica educativa, Mina opina que debería desarrollarse más, tanto en Primaria como en Secundaria, ya que *“No hay tradición”* (Mina, C1). Creyendo que:

“Son las clases que más te pueden fluctuar, aunque tengas que darlo y lo evalúes”
(Mina, E1).

Por otro lado, esta continuidad no es clara, no está muy fundamentada. No son claros los criterios para saberlo. Además, Mina sobre todo se encarga de un curso en concreto, desde hace años, donde siempre realiza unos contenidos en concreto:

“Este tipo de contenidos los he trabajado sobre todo con los alumnos de Bachillerato... Si se puede considerar así la progresión en EC: Respiración y relajación lo mantenemos en todos los cursos, yoga...” (Mina, C2).

En su centro han tenido una línea de trabajo constante y más o menos clara durante estos años. Esto les ha hecho distribuir una serie de actividades por curso. Para conseguir esto y darle solidez, ha ayudado bastante que los profesores continuarán en el centro durante varios años:

“Nosotros tenemos una serie de contenidos que ahora se trabajan por niveles, como somos una plantilla más o menos estable. (...) Entonces hay como una evolución” (Mina, GD).

En las diferentes opiniones de Mina se hacen evidentes algunas lagunas y carencias de su formación, ya que no se tiene muy claro cómo conseguir esta continuidad o la adecuada progresión por cada curso con estos contenidos. Como también manifiesta en la siguiente opinión, en la que nos descubre su falta de recursos para ser capaz de planificar de modo concreto y exhaustivo este tipo de sesiones, a diferencia de otros contenidos, donde lo domina más:

“Con las clases de EC calculo fatal, porque a veces hago 5 propuestas y se me agotan rápido y otras veces al contrario, con 2 propuestas he tenido para toda la clase. Con otros contenidos lo tengo más calculado” (Mina, E1).

Este es otro factor que supone dificultad a nuestra profesora. Ya que es incómodo tener esa incertidumbre, esa inseguridad en este campo.

b) Selección de contenidos

En cuanto a la prioridad que le da Mina a los diferentes bloques de contenidos encontramos que en la primera fase recogimos la siguiente opinión:

“Es muy relativo: 1º Juegos y deportes. C. Motrices, 2º Condición física y salud, 3º Ritmo y expresión, 4º habilidades. Medio natural” (Mina, C1).

Esta clasificación prácticamente coincide con la dada en el currículo oficial, donde aparecen en tercer lugar. Sin embargo, en la segunda fase de la investigación esta opinión se contradice:

“Tercero, Ritmo y Expresión” (Mina, C2).

“Dentro de mi experiencia como profesora pienso que todo tiene cabida, que la EF es muy amplia, que nada es más importante que otra cosa” (Mina, E2).

Sin embargo, se puede observar en la segunda cita que defiende que todos los contenidos son igual de importantes, pero al clasificarlos vuelve a colocar a este bloque en tercer posición. Quizá consecuencia de que no tenga claro si realmente merece estar al mismo nivel que los demás, por eso que las sesiones de este bloque se entremezclan con las de los otros, dejando de tener entidad propia.

En cuanto al currículum, cree que “*están bien*”, pero en cierta medida opina que “*a lo mejor se podrían ampliar más*” (Mina, E1). Aunque seguidamente manifiesta no saberlo, ni tenerlo muy claro. Esto nos deja percibir una falta de seguridad ante el conocimiento de los contenidos en el currículum o de su comprensión según están:

“Yo creo que sí. Tampoco están muy cerrados y dejan amplias posibilidades para concretar en las diferentes programaciones didácticas, los contenidos que queramos realizar” (Mina, C2).

Sin embargo, en la entrevista de la segunda fase, no tiene tan claro estas opiniones que anteriormente afirmaba. Ciertamente es que entre medias ha habido cambios legislativos que quizá hayan confundido a Mina en la definición de este bloque. Pero la realidad es que esta vez afirma lo siguiente:

“Yo creo que son contenidos que están un poco abiertos. (...) Yo creo...no sé siabría que concretarlos más...pero sí que a lo mejor definirlos de otra manera más explícita. No ayuda al profesorado” (Mina, E2).

Se hace visible la poca ayuda o lo poco que facilita el currículum la introducción de estos contenidos, ya que es del todo incomprensible para el profesorado la selección de las actividades propuestas en él. Por otro lado, las actividades que elige Mina para desarrollar este bloque de contenidos suelen estar orientadas según los cursos o nivel, destacando:

“El ritmo, la danza, la respiración y relajación, (también dentro del bloque de condición física), las acrobacias, las dramatizaciones y coreografías, aeróbic (...) Interpretaciones, dramatizaciones. Respiración y relajación (...) Las danzas del mundo o dramatización, clases más o menos estructuradas de ritmo y movimiento” (Mina, C2 y E2).

“Yoga, lo trabajo mucho en Bachillerato (...) percusiones, a veces con las combas” (Mina, GD).

En cuanto a los contenidos o propuestas que más le cuestan, o aquellas que intenta no desarrollar en sus clases de forma explícita, encontramos que el trabajo del ritmo en ciertas edades es complicado para ella. También porque ciertos elementos implicados en su desarrollo no sabe cómo trabajarlos, por esa falta de recursos:

“Me cuesta el trabajo del ritmo sobre todo en edades de catorce y quince” (Mina, C1).

“La intensidad... no sé muy bien a qué se refiere, ¿cómo se trabaja la intensidad?” (Mina, E1).

“Donde yo no me he visto a lo mejor suficientemente formada en un campo...” (Mina, E2).

Por otro lado, algunos hechos le han impulsado a cambiar el planteamiento de ciertas propuestas que llevaba tiempo desarrollando en su aula:

“Esas coreografías de Aerobic yo me he dado cuenta que para algunas personas son muy estimulantes pero para otras personas eran francamente duras. Son contenidos que yo he ido un poco cambiando. Eso yo ya lo he rechazado”. (Mina, E2).

“Yo últimamente lo he descartado. Yo los he desestimado ya. Estaba un poco viciada la cosa” (Mina, GD).

Hay unas razones que motivan más a Mina para llevar a cabo la selección de las actividades o propuestas concretas para sus clases. Podemos destacar las siguientes:

1. La existencia de alumnado que las practique o las conozca, por lo que hay mayor motivación por parte de ellas;

“He incluido otras variaciones con alumnos que tenían relación con estas disciplinas” (Mina, C2).

2. El que se sienta cómoda al hacerlas, porque tiene dominio y formación en las actividades concretas que va a plantear.

“Pero yo sólo hago contenidos en los que me suelo sentir bastante cómoda” (Mina, E2).

3. Por el tipo de metodología que se requiere para su desarrollo, optando por uno más abierto y de mayor creatividad para el alumnado.

“Ahora hacemos una serie de composiciones algunas más libres y algunas mucho más básicas, ahí me resulta sencillamente más fácil todo, es más agradable. Pueden utilizar una variedad de materiales y de cosas mucho más amplia y yo verdaderamente no me bloqueo ahí... Incluso ellos participan de una forma más positiva” (Mina, E2).

4. Que sean variadas y diversas.

“Yo creo que hay que variar un poquito para que los chicos les tengamos más en alerta, más expectantes. Yo creo que ese grado de expectación, a mí por lo menos me gusta” (Mina, GD).

c) Aspectos metodológicos

Durante el desarrollo de estas actividades en el aula de Mina, ella se preocupa por participar con su alumnado, *“mientras el cuerpo aguante”* (Mina, C1). Lo hace porque cree fundamental la participación en este bloque de contenidos, ya que es de ayuda para el alumnado, es mucho más necesario que en otros bloques de la EF:

“Considero fundamental la participación en este bloque, creo que es una buena forma de contactar con el alumnado y que se introduzcan mejor en la actividad”. (Mina, C1).

“Si te involucras es mucho mejor, claro” (Mina, E1).

Cuando en algunas ocasiones no ha participado, ha sido por no entorpecer o condicionar el proceso creativo del alumnado en ese momento; o porque por cuestiones personales no se encontraba dispuesta. Esto nos confirma que es un tipo de contenido en el que el estado de ánimo de Mina puede condicionar su desarrollo o el grado de implicación en él:

“Hay veces que tienes la sensación de que no puedes luchar contra alguna dificultad o no tienes ganas ese día por una circunstancia “x”, en esos casos cambio o creo que es mejor cortar que seguir y forzar la situación” (Mina, C1).

“Siempre que puedo intento involucrarme pero no quiero que se apoyen en lo que yo hago” (Mina, E1).

En otras ocasiones no participa porque está pendiente de elementos que influyen en la propia participación de las actividades o se retira momentáneamente para tomar notas del trabajo y aportación de sus alumnos.

“En esos momentos, es cuando tomo mis anotaciones para evaluar” (Mina, E1).

“No lo hago, en algunas ocasiones o momentos, por ayudar con música, materiales” (Mina, C2).

Para Mina, su participación en las actividades y propuestas es algo importante y a destacar en el bloque de EC. Además de fomentar que a veces sean los propios alumnos los que tomen esta responsabilidad y protagonismo, generando una situación más motivante para ellos:

“Yo muchas veces no soy sólo la que les propongo, sino que soy la que lo hago. Ese tipo de interacción con los alumnos yo creo que es muy positiva” (Mina, E2).

Hablemos ahora del tipo de metodologías que ha utilizado y utiliza nuestra colaboradora para introducir este tipo de tareas en sus clases. Suele observar todo aquello que realizan en el aula, sirviéndose de la búsqueda o indagación por parte del alumnado. Ella plantea unas pautas y pasa a estar en un segundo plano, mientras ellos trabajan y se organizan.

“Ellos marcan bastante hasta dónde son capaces de hacer, por lo tanto la observación es fundamental. (...) Como propuestas encaminadas a resolver con metodología de búsqueda o descubrimiento” (Mina, C1).

“Suelo dar pautas y ellos trabajan” (Mina, E1).

También suele variar las agrupaciones de los alumnos, facilitando su relación, así como que sepan trabajar en grupos diferentes.

“Se hacen propuestas individuales y luego se hacen agrupaciones cada vez mayores para coordinar los movimientos” (Mina, E1).

Un objetivo importante para este tipo de actividades es la creatividad del alumnado, por lo que en la propia sesión las tareas irán encaminadas a ello. Aunque en algunos de las propuestas trabajadas en su clase no se tiene muy claro cómo sería la mejor manera de conseguirlo, puesto que se tiende más hacia lo técnico o reproductivo.

“Sí dedico momentos de creación, porque es el objetivo primordial. A veces son creaciones personales y otras grupales, pero es el fin que debemos perseguir. Sería menos posible en el caso de las danzas pero siempre hay posibilidades de variación” (Mina, C1).

En otras ocasiones, por la falta de hábito con este tipo de metodologías, el alumnado se siente un poco perdido; por lo que Mina debe tomar decisiones en las tareas propuestas. Esto nos lleva a observar que en muchas ocasiones no se

cumple realmente este objetivo de creatividad, reduciéndose su importancia final en las tareas.

“Que la creatividad esté siempre presente sería lo ideal, pero es muy utópico. A veces tiendes a tirar tú de la propuesta” (Mina, E1).

“Lo de la creatividad..., pues sigue siendo una asignatura pendiente”. (Mina, E2).

Aunque a veces, la forma de proponer y plantear las actividades al alumno favorecen que esto surja de manera espontánea y poco premeditada, lo cual favorece el trabajo expresivo creativo:

“También es verdad que hay gente que luego te sorprende, o sea que luego una vez que tú les propones la práctica y bueno... nos vamos a agrupar, podéis entrar al almacén, coger cualquier material...coger este otro, intentar seleccionar aquello que te pueda ayudar...” (Mina, E2).

La utilización de metodologías más directivas dependerá del tipo de nivel de experiencia del alumno, o de la participación que vea Mina que tienen en este tipo de propuestas. Así que en muchas ocasiones ella dirige la actividad:

“Hay grupos más sosos que buscan más el asesoramiento, más apoyo...Sí, suelo dirigir yo las actividades. En ocasiones los alumnos proponen actividades y son ellos los que en ese momento ocasional van a dirigir. También depende del nivel, siendo más directivo en los primeros cursos” (Mina, C1).

“Creo que debe ser introductorio, esos 1º pasos les deben ayudar. Las propuestas deben ser sencillas y dirigidas. A medida que crecen deben ser capaces de organizar más cosas” (Mina, E1).

Por otro lado, a veces la falta de experiencias en este contenido por parte del alumnado genera una actitud muy estática, que parece que Mina supera con tomar las riendas en la dirección de las actividades. Aunque considera que no es tan directivo como en otros bloques, pero es cierto que la creatividad se ve mermada:

“Otras veces les ves tan a falta de ideas, sobre todo cuando son cuestiones más creativas, que les tienes que empujar un poco. (...) Si es EC, es una expresividad que no debe ser dirigida, puede ser conducida o reforzada, pero no es tan directivo como cualquier otra habilidad” (Mina, E1).

“A veces nuestros alumnos... están tan sumamente dirigidos que están esperando siempre la propuesta y, a partir de la propuesta, se hace” (Mina, E2).

Como muestra en esta idea, al alumnado normalmente le tiene acostumbrado a otro tipo de trabajo y metodología, por lo que, cuando en este bloque se le demanda otro tipo de aspectos a realizar, el alumnado se siente algo perdido y demanda referencias claras. Quizá este es otro factor que debería tener una progresión dentro de sus clases. También intenta tenerlo los contenidos a dar por curso, como se puede ver en Mina, (E1):

“En los primeros cursos hay más actividades lúdicas, más de juegos y luego a medida que avanzan los cursos van haciendo más interpretaciones, dramatizaciones...si se puede considerar así la progresión en EC”.

Aunque, como se expone de forma explícita, no se tiene muy claro cómo se hace correctamente esta progresión en este tipo de contenidos. Muestra, una vez más, la escasa formación recibida en este ámbito.

Como ya se ha aludido anteriormente, en el caso de Mina el estado de ánimo es fundamental para enfrentarse con motivación y seguridad a este tipo de actividades en el aula. Sabemos entonces que tanto su ánimo como el de sus alumnos influirán en el adecuado fluir de estas actividades. Otra de las razones importantes para ello es que Mina consiga un buen clima de seguridad afectiva en las clases, de manera previa a la realización de estos contenidos y, por supuesto, durante su realización. El que se encuentre más o menos cómoda y cercana a un grupo condicionará el desarrollo de estas propuestas de EC, o incluso, la introducción de estos contenidos con ese grupo concreto.

“El estado de ánimo del profesor influye mucho y también el de los alumnos. Es un problema, si estás con un grupo a gusto, te responden, tienes un buen clima y diálogo, por su puesto vas a trabajar bien, pero en este bloque y en todos. Por su puesto, si este contenido me cuesta más, pues en el grupo donde mejor esté mejor voy a entrar, con otra sensación y expectativas” (Mina, E1).

“Y la verdad es que el clima suele ser la base de este tipo de actividades. Sin este clima....., es que es una bobada intentar hacer un trabajo de coordinación grupal. Pero está claro que si el clima no es bueno son actividades muy complejas, son más fáciles otras” (Mina, E2).

Para asegurarse este clima, utiliza diversas estrategias de contacto, diálogo y acercamiento, que parecen funcionarle, creando una seguridad sobre que:

“Todo lo que se hace es válido” (Mina, E1).

“Como es una asignatura que además se presta a que tú hables con los alumnos y ellos se abren, hay una comunicación verbal bastante más que en otro tipo de áreas, pues ellos a veces se manifiestan. (...) Cuando ellos proponen actividades, la verdad es que yo me incluyo como uno más” (Mina, E2).

d) La evaluación

En cuanto a la evaluación en este tipo de contenidos que realiza Mina, le parece que es *“muy subjetiva y poco cuantificable”* (Mina, C1), haciendo constar que es más complicada y difícil que en otros contenidos, pudiendo generar cierta sensación de rechazo hacia este bloque en concreto:

“Cuesta más porque cómo demuestras que un alumno participa más que otro. Evaluar es una tortura en toda la EF. Si veo que no han salido muy bien las sesiones tiendo un poco a obviarlo, o si veo que ese trabajo no ha aportado mucho... si hubiera calificación sería totalmente igual para todos. Entonces quizás haya más rechazo hacia este bloque” (Mina, E1).

No tiene claro cómo realizar esta evaluación, no sabe cómo justificarla de manera más justa o adecuada. Consecuencia quizá de su falta de experiencia en este ámbito y donde, de nuevo, creemos que en su FPP no se ha incidido mucho sobre este aspecto:

“No creo que haya mucho más, no creo que sean contenidos donde haya que hacer una cosa concreta...cada uno tiene que hacer la aportación que él considere que puede plantear. (...) Mis calificaciones suelen ser buenas pero porque los alumnos se lo ganan, no porque yo se las dé. Creo que todos los chicos tienen en esta asignatura algo que aportar” (Mina, E2).

Para la realización de este proceso de evaluación, Mina cuenta con diversos instrumentos que le ayudan para ello, “*dentro de lo difícil que es*” (Mina, GD).

“*Utilizamos los análisis del cuaderno y la autoevaluación*” (Mina, C1).

“*Llevo un cuaderno de campo y en Bachillerato sí que se observa cierto trabajo, van evolucionando. Hacen fichas de valoración. Suelo anotar observaciones, pero eso no se transforma en una cuantificación muy determinada*” (Mina, E1).

Destacamos en Mina el valor que le da al cuaderno del alumno como medio de reflexión sobre lo trabajado, haciéndole consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado con este tipo de actividades. Además de ser un buen instrumento para recoger sus sensaciones más personales sobre lo experimentado:

“*Eso yo lo saco mucho del cuaderno de campo, es un instrumento donde aquí nos podemos comunicar y yo también puedo sacar sin necesidad de preguntarles verbalmente...lo que él ha extraído de la práctica ¿no? Ese es mi `móvil´ o mi instrumento para evaluar. Me interesa mucho que ellos relaten lo que han hecho, porque a veces no son tan conscientes de lo que han hecho*” (Mina, E2).

“*Yo con el cuaderno de campo lo controlo bastante. Ellos tienen una serie de cosas que reflejar y es lo que me sirve a mí de vehículo para evaluar*” (Mina, GD).

En esta evaluación se tienen en cuenta diferentes aspectos del alumnado en la clase, siendo prioritarias su participación y actitud positiva frente a las tareas. También se intenta realizar una composición grupal al resto, como muestra del esfuerzo realizado en esas sesiones y que, por otro lado, enfatiza con el valor estético que tiene la EC, que no debe perderse en el contexto escolar. Este tipo de experiencias también es muy enriquecedor para el alumnado:

“*Cada trimestre hay un contenido de EC evaluable, a veces muy subjetivo y a veces se evalúan los alumnos*” (Mina, E1).

“*Bueno, para mí la evaluación es la participación. Primero que haya una presencia y luego dentro de esa presencia que haya una actitud, y dentro de esa actitud que el alumno saque un beneficio personal, que lo que ha hecho se hace con un objetivo y con un fin en concreto*” (Mina, E2)

Se vuelve a exponer que la dificultad de la evaluación parece ser que no tiene muy claro qué valorar y, por otro lado, que es muy subjetiva. Opinión que no parece ser igual cuando se observa y valora la realización de una danza, puesto que hay pasos de baile que la sustentan y es un modelo más reproductivo. Quizá por ello, también Mina ha tendido más a este tipo de propuestas en sus primeros años de introducción del contenido en sus clases. Su estructura similar a otros bloques le facilitaba el camino.

“*El hecho de realizar la danza es suficiente, (su asimilación, su realización...) y que esa vivencia quede para ellos. (...) Me interesa su aportación al grupo. Es importante la consecución de objetivos, el interés que tengan, el esfuerzo, lo actitudinal, la participación y desinhibición. Intento darles información verbal de lo que me gustaría que mejorasen. A veces es muy subjetivo por mi parte. A veces se reduce a: lo hace, no lo hace, participa o no participa y ya está*” (Mina, E1).

Por otro lado, a veces intenta contar con la opinión del alumnado en este proceso de evaluación, lo cual le ayuda a definir su valoración final y parece que favorece que este proceso sea más coherente. Aunque esto a veces hace necesario

que el propio alumnado esté preparado para ello y sea realmente consciente de lo que ha trabajado durante las clases, para que su valoración sea de completa confianza:

“Hay gente que se evalúa demasiado duramente y otra gente que se piensa que se regala la calificación. Es curioso porque en muchos casos te coincide. Y con algunos alumnos llegas a un estado de entendimiento bastante bueno para evaluar” (Mina, GD).

De este proceso de evaluación que realiza la colaboradora, queremos destacar tres ideas que nos parecen relevantes entre todos sus comentarios. Una hace alusión a su forma de entender el proceso de evaluación, en la cual informa e implica a su alumnado en lo que tienen que conseguir, igual que se mostró en su comentario anterior. Las otras dos hacen alusión directa a la implicación del alumnado durante su desarrollo en estas actividades:

1. *“Intento darles información verbal de lo que me gustaría que mejorasen”* (Mina, E1).

2. *“Es la asistencia, la actitud y el detalle en muchas cosas. Ellos saben que no es mejor el que saca mejor nota, sino el que mejor actitud pone en clase y el que más dispuesto está”*. (Mina, E2).

3. *“El que más dispuesto está a aportar, a hacer y a colaborar a que el clima sea bueno”* (Mina, E2).

Esto hace que el bloque de EC se diferencie de los otros bloques que hay dentro de la EF en diferentes aspectos, tanto organizativos como didácticos. Su realización dependerá, a su vez, del dominio, conocimiento y seguridad que tenga Mina sobre estos aspectos:

“No es tan directivo como cualquier otra habilidad. (...) Con otros contenidos lo tengo más calculado. (...) La metodología sí que puede ser distinta de otros contenidos. Utilizo más los cuestionarios, las fichas varían, es mucho más abierto, ellos a veces eligen. El esfuerzo que hace una persona para hacerlo se tiene que valorar más en este bloque que en otros. Los demás contenidos son más fáciles de medir” (Mina, E1).

También se hace consciente de sus diferencias respecto a otros contenidos, en el ámbito más personal y afectivo del alumnado. Factor que hace más enriquecedoras a este tipo de prácticas:

“En este bloque se ven cómo funcionan los grupos, se ven las situaciones de rechazo, de amiguismo, de relaciones personales entre los alumnos. Se ve mucho más y trabajando otro tipo de cosas ni te enteras... ves cómo se esquivan ciertos alumnos, o sensaciones de rivalidad.” (Mina, E1).

e) Recursos y materiales

Toda esta trayectoria formativa que Mina ha experimentado le hace plantearse como cuarta dificultad: los *“recursos prácticos en este campo”* (Mina, C2). Previa a esta dificultad, cree que influye que tenga en su centro unas adecuadas

instalaciones que permitan la realización de este tipo de actividades, que por su naturaleza, opina que necesitan de un espacio interior más preparado y adecuado para ello.

“Tercera dificultad: los recursos materiales e instalaciones para desarrollar estas actividades” (Mina, C2).

“A mí me gusta por ejemplo trabajar este tipo de contenidos concretamente en la sala que tenemos aquí en el instituto...entonces no tener la clase ahí es más complicado. Es la que preferentemente utilizamos para estos trabajos” (Mina, E2).

Por otro lado, el contacto con otros compañeros en el centro es común en su actividad diaria, pero de *“de EC no tenemos mucho intercambio de materiales”* (Mina, E1). Esto hace que Mina busque colaboraciones en otras personas que han colaborado y le han facilitado la labor docente en algunos momentos con contenidos concretos de este bloque, como nos muestra en la segunda fase de la investigación. Gracias a ello da una visión más *“vivencial”* de esas disciplinas, que por sí misma no hubiera podido aportar al alumnado. Con esto, da al alumnado esa parte vivencial que ella no puede transmitir en este tipo de actividad concreta:

“También han asistido otras personas más especializadas a éste tipo de clases” (Mina, C2).

“Yo por ejemplo, si tengo que hacerme con alguien que en un momento determinado le puedo decir: oye, te importa venir y haces con mis alumnos Taichi. Lo introducimos en clase y vemos un poco cómo ellos se pueden desenvolver. Pero para eso me busco una persona que te pueda hacer alguna vez una clase un poquito más magistral, donde puedan ver cosas que además están bien, porque no eres el mismo profesor de siempre, ya es una persona externa que piensa de otra manera, y que intenta transmitir de una manera mucho más vivencial y más personal el contenido” (Mina, GD).

Por otro lado, esto nos deja ver que realmente Mina cree que no es necesario que ella tenga que saber de todo, que lo que menos domina busca otra forma de hacérselo llegar a su alumnado. Se destapan de forma explícita las carencias de nuestra colaboradora y, sin embargo, muestra tener otros recursos para resolver esta situación.

“Para este tipo de contenidos, no tenemos por qué saber de todo, tampoco nos tenemos que empeñar” (Mina, GD).

También notamos una evolución en esta segunda fase, donde las palabras de Mina nos hacen ver que, en estos últimos años, sí hay un mayor entendimiento entre los componentes del departamento de su centro para realizar estos contenidos a lo largo de toda la Etapa de Secundaria, estando presentes en todos sus cursos. Esto favorece la continuidad y, sobre todo, que se pueda evolucionar dentro de los contenidos desarrollados para este bloque con cada unidad:

“A medida que se trabaja dentro del departamento, no somos sólo una persona sino que somos varios, pues si estamos bien coordinados, es una de las partes de la asignatura que más evoluciona... Y, sí que hay conocimiento por parte de todos de lo que hacemos, para poder progresar. Yo creo que cada uno afronta todos los contenidos dentro de un mismo curso. Y en todos los cursos se hace Expresión Corporal”. (Mina, E2).

El que en el departamento haya buena colaboración ayuda a Mina a continuar con estos contenidos, además de favorecer que resulte su desarrollo más cotidiano y cercano para el alumnado de su centro. Además, esto hace que en aspectos de organización de la práctica docente condicione la elaboración de estos contenidos, como es el caso de organizarse las instalaciones. Aunque es verdad que existe un buen entendimiento entre todos ellos, lo que se percibe en respetar la identidad que cada profesor desee dar a este tipo de contenidos dentro de su aula. Esto le hace sentir más tranquilidad a Mina:

“Ante esa necesidad surgió el ir intercalando, (...) nos hizo ordenar las unidades didácticas mejor. Somos bastantes profesores de EF, entonces tenemos que variar mucho de instalación” (Mina, GD).

“Se respeta mucho la forma de hacer y que cada uno pueda llevar los contenidos de EC desde su línea. (...) Entonces, eso nos da bastante libertad. Porque somos distintos profesores” (Mina, GD).

También, esta última idea nos hace ver que cada profesor debe buscar su propia identidad para desarrollar este tipo de propuestas en el aula, como intenta Mina cada año. Tener la libertad en este ámbito ayuda mucho a Mina, ya que si fuese de otra manera, quizá no se sentiría cómoda con la forma de introducirlos en su aula. Así, Mina hace su propia expresión corporal, porque ella misma tiene un lenguaje corporal propio, que le hace inclinarse más hacia un tipo de actividades que hacía otras.

f) Finalidades e intenciones con la expresión corporal

Muchas son las finalidades que Mina se plantea con estas actividades en su aula, aunque no todas lleguen a su completa consecución. Este planteamiento de sus finalidades denota qué aspectos son a los que da más importancia en este tipo de prácticas:

1. Conocimiento personal.

“Que lo apliquen a su forma de vida. (...) les pueden hacer sentirse bien con ellos mismos. (...) El cuidar un poco el cuerpo, la flexibilidad, tu movilidad” (Mina, E2).

2. Favorecer la desinhibición en el alumnado.

“Sobre todo la desinhibición, que pierdan ese miedo a la expresión libre. Para mí es un objetivo fundamental” (Mina, E1).

3. Fomentar su uso de estas actividades en otros momentos de su vida y tiempo de ocio.

“Que utilicen estas actividades como un medio educativo y recreativo” (Mina, C1).

4. Dar una visión más amplia de las actividades físicas y de la propia asignatura de EF.

“No todo es físicamente machacarse, sino que también tienen otro tipo de visiones... Que también pueden disfrutar de hacer otro tipo de actividades que son mucho menos físicas, ¿no? Son más de sentimiento” (Mina, E2).

5. Expresar y transmitir sus sentimientos.

“Que sean capaces de transmitir y expresar, (no tanto la calidad).” (Mina, C1 y E1).

6. El desarrollo de la creatividad.

“Que utilicen la espontaneidad, creatividad, fuera de los patrones,” (Mina C1).

Si realizamos un análisis de estas finalidades, vemos que hay algunas presentes en la primera fase más referidas al proceso creativo del alumnado, a la transmisión de sus sentimientos. Sin embargo, las que están añadidas en la segunda fase tienden más a dar a conocer otro tipo de prácticas de actividad física, que no sea siempre desde el aspecto de condición física. Quizá esta situación sea el resultado del cambio de propuestas realizado por Mina en estos últimos años en su bloque de EC, más centrado en la relajación y yoga.

Cómo se siente Mina con la expresión corporal

A continuación expondremos y trataremos de analizar qué sensaciones siente Mina cuando realiza estos contenidos en su aula, o qué emociones afloran en ella la vivencia de actividades de EC.

a) Resistencias y miedos propios

De la experiencia de Mina y su relación con estos contenidos podemos ver diferentes sensaciones, bien sentidas por ella misma o percibidas en otros compañeros que la acompañaban en esos momentos. Estas sensaciones han podido causar cierta resistencia a vivenciar ese tipo de prácticas o, incluso, a realizarlas, generando en ella sentimientos de bloqueo. En algunos momentos esto ha dejado latente ciertos sentimientos de miedo, inhibición o ridículo. Todos ellos se generan por diferentes circunstancias y son una dificultad más a superar, según reflexiona Mina:

“Depende mucho de las vivencias personales. Si el profesor ha tenido buena vivencia. (...) había compañeros que se sentían ridículos: mira que bailar la chata Merenguela, me parece una chorrada. Se quejaban. La buena formación, buena relación..., si es un bloque de contenidos que a él le gusta”. (Mina, E1).

En algunas cosas sí tengo más inhibición, haces el ridículo en cosas que saben más que tú. Mis dificultades personales las primeras, porque es un bloque que yo...me gusta trabajar, pero no siempre es gratificante. Me implica mucha pelea para llevarlo a cabo” (Mina, C2).

Esto resalta de nuevo que la implicación emocional de la profesora en sus clases influye mucho en cómo se desarrollen a posteriori. Siendo, el primer trabajo a realizar, el de controlar sus propias emociones, entenderlas y poder manifestarlas con su lenguaje propio.

“Suele ser un bloque de contenidos en el que mucha gente no se desenvuelve bien, no es un bloque cómodo, no es fácil... A veces ves que no hay ideas, que no hay ganas... y tu clase de EC fracasa un poco, no les has dado la motivación o tu propuesta no les ha despertado interés. (...) Me implica una pelea llevarlo a cabo” (Mina, E1).

Esto hace que en el primer lugar de dificultad sitúe *“los miedos, la desconfianza e inhibiciones personales a manifestar mis emociones en estas actividades”* (Mina, C2). En algunas ocasiones esto está generado por sus vivencias junto al alumnado, en el propio desarrollo de las sesiones, donde a veces siente miedo al ridículo o al fracaso:

“A veces me creo unas expectativas de una sesión y es que se escacharran de la risa y pasan de trabajar, con lo aparentemente controlado que lo tenía yo y luego te salen por peteneras. A veces tiendes a tirar tú de la propuesta pero no siempre es exitosa, de ahí la dificultad del bloque. Un grupo malo me da terror, es lo único que me echaría para atrás” (Mina, E1).

Por eso, en este sentido son *“contenidos no tan fáciles de llevar a la práctica”* (Mina, C2), porque *“si tú no dominas o no estás cómodo frente a una situación”* (Mina, E2) esto hace que huyas de ella o que a veces no tengas fuerzas para enfrentarte a esa realidad, llegando al final a no desarrollarlos, o pensar: ¿qué necesidad tengo? En la opinión de Mina podemos ver que, actualmente, se lo toma con más calma, ya no le supone tanto problema pasar por esta situación:

“Pues no tienes por qué enfrentarte a ello de una manera de exponerte ante un grupo de alumnos. Si no estoy cómoda haciendo una actividad física pues intento introducirlo en otro momento. Entonces, cuando te sientes cómodo ante un contenido, lo introduces...sino por qué lo vas a introducir. (...) Si veo que no funciona me genera una cierta inquietud, una cierta incomodidad” (Mina, E2).

“Ya no paso ese mal trago. Me lo tomo con más tranquilidad” (Mina, GD).

Parece que además hay ciertos comentarios o actitudes mostrados por el alumnado que dejan ver cierto sentimiento de frustración en Mina. Esto le hace ver que no ha conseguido llevar el contenido a su alumnado de la forma que ella pretendía o que lo que ha conseguido realizar en su clase no les ha motivado lo suficiente, dejándoles una sensación de vacío:

“Tenemos estas <sombras>: Es que no hemos hecho nada. Tienen esa sensación cuando se van de clase y a mí eso me molesta un poco. No es que sea necesario que hayan tenido que hacerlo, pero a veces los contenidos de EC pueden que tengan poca implicación física. (...) Yo creo que es una de mis <sombras>. Pero no es que no hemos hecho nada... y a mí eso me duele mucho. Sí que hemos hecho” (Mina, GD).

Sin embargo, la experiencia docente que Mina ha ido teniendo le ha hecho evolucionar en este aspecto, en lo referente a este miedo en el aula, donde ahora se siente más tranquila si un contenido no funciona desde el principio.

“También he aprendido a relajarme un poco más en esto, es decir, si unas veces funciona y otras no y ya está. Hay grupos que funcionan mejor y otros peor. Ya no le doy tanta importancia...pero al principio claro que te lo generaba” (Mina, E2).

“He tenido experiencias de empeñarme en que saliesen y, cuando estaba la cosa atrancada pues, como que lo pasas mal, claro. Porque tú te has preparado actividades, los chicos ese día..., entonces cuando veo el ambiente, o por mí misma, o por mis alumnos, algo enrarecido...(...) Antes me empeñaba más y seguía más la

secuencia y, tenemos que hacer esto y acabar con esta otra cosa. Pues no, si una cosa está saliendo bien lo dejo más tiempo y no pasa nada. Y ya no me empeño. (...) Yo es que el hacerlo mal...” (Mina, GD).

Con estos sentimientos no debe ser fácil enfrentarse con este tipo de actividades ante un grupo de alumnos más complicado. Complicado en cuanto a aspectos de motivación, de reclamar su atención o de conseguir que se involucren en la actividad. Ésta es una de las razones de este miedo en el aula, que Mina no sabe cómo los alumnos van a reaccionar cuando les presenta desarrolla estas actividades:

“Sí, a veces hay un grupo un poco disruptivo, ¿no? Un poco el que me lo van a reventar, ¿no? Entonces, estos contenidos cuando se juntan con alumnos que no te favorecen, pues se complican muchísimo más claro, quizá más que en otro” (Mina, GD).

Nuevamente esto nos da ejemplo de la falta de formación de mina en este ámbito, ya que estas mismas dificultades en el aula con otros contenidos de EF sabría solucionarlas, sin embargo, con las actividades de expresión no encuentra cómo, se ve perdida o incapaz de hacerlo.

b) Inseguridades

En cuanto a las inseguridades que pueda sentir nuestra colaboradora, es claro que este contenido le cuesta, sobre todo si la propuesta es algo más libre y no está tan delimitada o marcada. Es entonces cuando aparece la inseguridad ante estas propuestas más libres, que no ocurre así cuando es algo más estereotipado:

“Me cuesta. Si es una danza, pues es muy fácil, es tener claros los pasos y transmitirlos. Pero cuando es algo más libre me siento insegura” (Mina, E2)

Una de las causas de esta inseguridad es la FIP recibida en su caso:

“Yo creo que la formación que hemos recibido no ha sido muy amplia en ese sentido. (...) quizás la EC sean los contenidos (...) más cojos” (Mina, E2).

También otra posible causa de este sentimiento de inseguridad sean las carencias en los propios recursos personales de Mina en diferentes propuestas:

“Lo que sí me supondría una dificultad sería hacerlo de forma continuada, eso sí que me supone una dificultad. (...) A mí eso sí que me supondría una dificultad, alargarlo en el tiempo” (Mina, E2).

“Con el tema del Aerobic yo me bloqueaba un poco porque es una actividad... en la que yo me empeñaba en enseñarles una serie de pasos, los ocho bits, los no se qué... pero luego me daba cuenta de que no les podía exigir lo que yo a lo mejor no les podía dar. Entonces sí que me bloqueé un poco en ese sentido” (Mina, E2).

Esta inseguridad está fundamentada en que no se siente capaz de atenderles y darles lo que realmente necesitan, por esta falta de recursos:

“Pero a mí me parecía que no daba yo como para recibir... Porque no les estoy exigiendo cosas que a lo mejor yo no puedo darles a esos niveles tan altos” (Mina, E2).

Por el contrario, esto no le ocurre si lo que tiene que proponer en sus clases es una técnica o movimientos concretos dentro de un ritmo. Esto le parece más cómodo aunque vea limitadas ciertas finalidades más propias de la EC. Quizá por esto el tipo de actividades que antes realizaba eran más bien de tendencia técnica y no expresiva:

“Cuando tú tienes una estructura no hay dudas de que se acopla a este ritmo, a esos movimientos....Yo creo que es un contenido muy cómodo si tienes una técnica que te avala, pues es aplicar esa técnica y ese movimiento. Cuando el movimiento es más libre pues la interpretación también es más libre, y yo creo que es mucho más enriquecedora...” (Mina, E2)

Esto también nos muestra que se desconoce o no se controla tanto en los contenidos de EC la realización de una progresión coherente de sus actividades, ya que no hay modelos formativos claros o que traten sobre ello.

“Yo creo que en esto....más que en ninguna, no hay una progresión” (Mina, E2).

c) Elementos que facilitan la expresión corporal a Mina

Diferentes son los aspectos que facilitan a Mina que introduzca los contenidos de EC con menor dificultad. Estos aspectos ayudan, en cierta manera, a que la EC esté presente en las clases de EF de la profesora. Según sus palabras y opiniones, encontramos varias razones:

1. Conocimiento que tenga del grupo.

“Muchos de esos alumnos los he tenido también en alguna otra ocasión, ya nos conocemos de antes...y también tienen un trabajo que han hecho durante toda la ESO. Entonces yo me encuentro cómoda” (Mina, E2).

“Esperaba que el grupo se hiciese, a que hubiese un conocimiento” (Mina, GD).

2. El dominio y conocimiento de las actividades a desarrollar.

“Cada vez los voy introduciendo más, incluso a veces con alumnos más mayores” (Mina, E2).

“Ese factor de incertidumbre me funciona muy bien, y como saben que tenemos varios contenidos, pues al día siguiente toca el que toque. Y eso en EC a veces es bueno. No tienen que tener una predisposición ni para bien ni para mal” (Mina, GD).

3. Por la creatividad.

“Yo creo que es mucho más enriquecedora. Entonces yo creo que sí, que sí que se puede perfectamente acoplar más a cada uno de los alumnos” (Mina, E2).

4. Por el nivel de relación que se consigue.

“Que estos contenidos aportan mucho, yo creo que a nivel interrelacional y cooperación son básicos...más que otros. (...) Las posibilidades de satisfacción son muy grandes.” (Mina, E2).

d) Logros conseguidos

Con las dificultades que encuentra Mina para llevar a cabo este contenido, conseguir un logro a través de ellos le crea unas emociones y sentimientos que le aportan gran satisfacción. A continuación veremos qué siente acerca de este tipo de impresiones:

“El día que sale bien, la satisfacción es lo mejor. Cuando han participado todos, sales de otra manera, dices: bueno, se puede hacer, te lo crees” (Mina, E1).

Según las palabras de Mina, se nota que para creer la utilidad de este contenido necesita la aprobación del alumnado con el que lo trabaja. Es su fiel tribunal, es quien da el juicio final a la actuación realizada por ella. Cuando esto se consigue es muy gratificante y da mayor seguridad a la propia profesora para futuros desarrollos en su clase:

“Por eso si sale bien es una gozada...es mucho más gratificante para ellos y para mí. Si sale mal te quedas un poco así, pero no pasa nada... yo primero miro por ellos. Si a ellos les aporta, a mí me aporta” (Mina, E2).

“A mí a veces me resulta gratificante cuando sale una cosa bien, yo creo que es de las emociones más fuertes que yo puedo sentir en una clase. (...) Yo recuerdo esas clases como algo maravilloso” (Mina, GD).

Además estos logros son mucho más gratificantes que los conseguidos en cualquier otro contenido, o los que se obtienen con otro tipo de actividades, quizá porque hay un gran trabajo detrás, porque cuesta introducirlos, entonces cuando sale bien es más gratificante.

“Cuando salen unas sesiones bien es más gratificante que cualquier otra cosa, pero es duro” (Mina, E1).

“Para mí que un alumno descubra el sentimiento de su cuerpo, o sus posibilidades de hacer...o cosas que ni soñaba conseguir...para mí es infinitamente más gratificante que el que haga un km en 3,10. Mucho más” (Mina, E2).

“La satisfacción que te deja una clase de EC, donde representan una música, donde todos siguen más o menos, donde uno por habilidades se va un poco seleccionando se va ubicando... A mí eso, la verdad es que me satisface” (Mina, GD).

En estos logros es muy importante para Mina lo que se lleva el alumnado, lo que ha vivenciado. Esto queda reflejado y se hace constar en sus cuadernos. Para ella, es una información muy valiosa y, le aporta mucho como profesora también.

“Si encima, mientras lo realizan se les esboza una sonrisa...pues eso es que no está tan mal y que además les ha gustado. En los cuadernos de campo hay frases que me han llegado. Me han escrito cosas muy, muy satisfactorias. Y para mí eso es lo que...de ahí es de donde recoges un poco el fruto de este tipo de Unidades, de sus vivencias” (Mina, E2).

“Te suele generar ambiente distendido, gratificante, porque hay confianza, hay agrado, colaboración. Cuando llegan a ese grado de animación y de bienestar, pues es una satisfacción innegable. (...) Evalúas que para los chicos también ha quedado ahí esa sensación de que ha sido gratificante y les ha dejado poso” (Mina, GD).

Sus propios logros se convierten en los logros que obtiene el alumnado con la vivenciación y realización de este tipo de propuestas corporales:

“Cuando ves a los alumnos disfrutar de una actividad que ellos mismos participan, que ellos colaboran, que ellos se siguen unos a otros, a mí eso es lo máximo que podemos alcanzar en EF” (Mina, GD).

De este modo, a pesar de las dificultades a superar, de las situaciones desafortunadas que puedan surgirle durante su realización, para Mina, introducir este tipo de contenidos en sus clases al final merece la pena.

e) Otras dificultades que tiene

Un ejemplo de otras dificultades con las que se ha encontrado Mina en su experiencia docente es que no todo el profesorado realiza estas sesiones de EC en sus clases. No cree que suceda por ser hombre o mujer, sino más bien cree que es debido a la afinidad o gusto que se tenga por el tipo de contenido en concreto.

“Hay profesorado al que se le haría cuesta arriba el contenido, porque no les va. No creo que por ser hombre o mujer, sino por cómo llevar tu clase” (Mina, E1).

También, en algunas ocasiones, ella misma no ha realizado los contenidos o los ha dejado más reducidos, bien por falta de tiempo o por haber empleado más tiempo en el desarrollo de otros bloques.

“Sí en alguna ocasión...Normalmente es por falta de tiempo o porque se han alargado otras unidades” (Mina, E2).

Su opinión, basada en sus experiencias, es que se podría obviar el contenido en algún caso, como cuando el profesor no está muy cómodo con él o no lo controla:

“Cuando no estás a gusto con un contenido ... es que yo creo que no deberías de darlo. Para qué te vas a enfrentar a una situación en la que tú como profesor estás un poco desconfiado. Por su puesto, si no te consideras preparado... o no estás cómodo de verdad, se podían obviar” (Mina, E2).

Por otro lado, también opina que, a veces, hay una clara falta del matiz expresivo en estas actividades, consecuencia quizá de mecanizar mucho las propuestas, o por ser de un carácter más técnico. Todo ello también favorecido porque ella misma no tiene muy claro cómo hacerlo y lo lleva a su estilo personal:

“Si nosotros mecanizamos demasiado ese tipo de actividades, decía antes, nos estamos cargando el matiz expresivo...es evidente” (Mina, E2).

Incluso a veces, por su falta de formación en este campo, aún sigue teniendo dudas sobre el adecuado desarrollo de este tipo de propuestas, en las que a nivel didáctico tiene grandes lagunas.

“...Si se puede considerar así, la progresión en EC...” (Mina, GD)

Con todo este gran “baúl de emociones” se encuentra Mina al desenvolverse entre las actividades de EC. Con todo ello debe reflexionar cuando entra en su aula. Porque este baúl es algo que está implícito en la relación bidireccional que surge con su alumnado durante sus clases.

El alumnado de Mina

a) Tipo de alumnado

Los alumnos de nuestra colaboradora, sobre todo entre los 14 y 15 años, parece que les cuesta en especial este tipo de propuestas. Esto, a veces, la condiciona para la selección de sus contenidos o para ver de qué modo los introduce en sus clases:

“El ritmo me cuesta...sobre todo en edades de 14 y 15 años, en los que mostrarse de manera espontánea es muchas veces más difícil. Lo dejamos para el último curso, Bachillerato” (Mina, C1).

Por su puesto esto genera que cada grupo, por sus características internas, responda de una manera u otra a este tipo de actividades. Esto también condiciona a la profesora. Según sea la capacidad de desinhibición de su alumnado así realizará unas actividades y otras:

“Luego juegas con el carácter de los alumnos, hay gente muy tímida y el que se desinhiban es un logro muy grande, sin embargo hay gente que todo lo contrario... Tú tienes una propuesta común, la haces con un grupo, la haces con otro y cada grupo te responde de una manera” (mina, E1).

Actualmente se puede apreciar que al dar a niveles educativos de mayor edad, su reacción es bastante mejor. Situación que ocurre también si el grupo es “bueno”. Por lo que una vez más, la reacción del alumnado es fundamental para su introducción y buen desarrollo y sobre todo, para que Mina se encuentre confiada en su labor docente y reduzca sus dificultades:

“Últimamente he dado más a los de Bachillerato...creo que a esos niveles educativos tienen bastante interiorizado las actividades. Los últimos años he tenido cursos muy buenos, (algunos, bueno, pues eran intelectualmente buenos en todo), que da gusto. Son chicos que se prestan a todo, y otros porque a lo mejor no eran tan buenos, pero en la actividad de las clases de EF, participaban mucho” (Mina, E2).

b) Aceptan el contenido de expresión corporal

De estos alumnos a continuación veremos cómo aceptan el contenido, en qué condiciones o por qué ocurre. El alumnado de Mina, en la primera fase de la investigación, parece reflejar que acepta el contenido de EC, pero en menor grado que en la segunda fase de la investigación. Consecuencia quizá de la forma nueva de Mina para trabajar este tipo de actividades que, sobre todo, lo realiza y plantea mezclándolo con otros contenidos. Esto le ha ido dando buen resultado durante los últimos años:

“Puede ser aceptable en un porcentaje no muy elevado de alumnos” (Mina, C1).

“Están poco acostumbrados a parar, saber relajarse (de forma voluntaria), identificarse con otros compañeros a través del gesto, la postura, etc.; y cuando lo prueban, les resulta muy satisfactorio, se dan cuenta de los beneficios que puede aportar y lo que son capaces de hacer” (Mina, C2).

“Intercalarlo con otros contenidos... yo creo que profundizas un poquito más. (...) Tú sabes y los alumnos saben que ese día toca ese tipo de contenidos y lo aceptan sin

ningún problema. (...) Yo creo que lo van interiorizando y lo van haciendo cada vez mejor... y se avanza mucho” (Mina, E2).

Para que el alumno tenga esta buena actitud hacia el contenido Mina cree que debe sentirse cómodo, no violento en su ejecución. Quizá esto sea reflejo también de las propias actividades que les plantea en el aula:

“Creo que lo ideal en este tipo de cuestiones es que el alumno no se sienta violentado, siempre hay algo que pueda hacer que no le condicione a él como persona, que no le exponga de una manera ingrata delante del grupo. Entonces, intento por todos los medios que eso se cumpla. Luego hay alumnos que verdaderamente te sorprenden muchísimo” (Mina, E2).

Además, el alumnado también debe encontrar un sentido, una utilidad a este tipo de actividades que Mina les propone. Esto suele ayudar bastante a que el contenido sea mejor aceptado:

“Ellos empiezan a ver la EC en los detalles como muy, muy de la vida diaria que antes no se habían fijado. La verdad es que los chicos van entrando. Yoga, (...) con Bachillerato, entonces, en ese tipo de actividades entran fenomenal. Y además, a veces son cosas que les ayudan mucho. (...) Entonces ves que les es útil” (Mina, GD).

c) Rechazan el contenido de expresión corporal

La información aportada por Mina, sobre todo en la primera fase de la investigación, era de rechazo bastante grande por parte de su alumnado. No comprendían estas actividades dentro de la EF. Según piensa la profesora, quizá la causa sea la cantidad de sesiones que tenía la Unidad. Esto le ha hecho, en ocasiones, presentar este contenido de otra manera:

“Siguen sin entenderlo como un bloque de EF. Yo he tenido muchas dificultades para desarrollar UDD consecutivas porque se cansan” (Mina, C1).

“Muchas veces te encuentras con el rechazo, según qué grupos, del trabajo de EC. A veces lo que hago es tratar de disfrazarlo. Al final se trabajan los mismos contenidos y objetivos, pero mi forma de exponerlo no es tan abierta” (Mina, E2).

En la segunda fase de la investigación, la información aportada por Mina sobre el rechazo posible ante el contenido era la siguiente:

“En ocasiones puede surgir algún alumno que sea contrario o le cueste alguna práctica” (Mina, C2).

“Al principio, sí que les choca un poco y claro... (...) He realizado actividad rítmica pero no tan impuesta como el Aerobic, había alumnos que lo pasaban francamente mal... porque no tenían un sentimiento de... una seguridad. Esos rechazos por miedo a lo desconocido, por miedo al ridículo..., no son fáciles de solventar” (Mina, E2).

El rechazo ante el contenido sigue existiendo, aunque parece que sólo al inicio de las primeras sesiones, pues hay sentimientos que no le permiten al alumnado avanzar cómodamente en estas propuestas. Quizá, también como le pasa en algunos aspectos a Mina:

“Yo creo que a veces los chicos lo rechazan porque no son cosas fáciles en un principio” (Mina, E2).

“Físicamente a ellos les cuesta a veces un poco, porque se cohiben en este tipo de actividades” (Mina, GD).

Así pues, los sentimientos del alumnado se encuentran muy próximos a los sentidos por Mina en algún momento de su contacto con este tipo de contenidos. Entre alumnado y profesorado hay una gran similitud, son un espejo en la realización de este tipo de prácticas, para bien o para mal. Ahí está la relación bidireccional que tienen.

d) Grado de implicación del alumnado

Por otro lado, para evitar este rechazo, en ocasiones nuestra profesora intenta ganarse al alumnado, motivándole más por las actividades, buscando alguna forma de implicarles más.

“A veces es lo que yo he hecho, utilizar a esos alumnos que son un poco más creativos para que tiren de los que más les cuesta” (Mina, E2).

Según nos expone Mina, la actividad debe estar muy bien planteada para captar su atención y lograr que se introduzcan en la propuesta sin darse cuenta. De esa forma funciona y los alumnos están muy implicados en ella.

“Entonces cuando ellos se introducen en la actividad y comprueban que la actividad está bien planteada, entonces se involucran muchísimo” (Mina, E2).

También le ha ayudado el implicar a aquellos alumnos que sí que tienen experiencias en este campo, con diversas prácticas. Esta es una dinámica enriquecedora y facilitadora para introducir este tipo de propuestas, que ayuda a que entren mejor en la actividad:

“Yo el año pasado, que tenía incluso gente que hacía desde baile moderno, hasta una niña que hacía sevillanas. Pues hicimos una especie de experiencia de vivir allí entre todos, y sobre todo una clase especial” (Mina, GD).

e) Estereotipos en EF

Varios son estos roles de la EF que se observan en el alumnado de Mina, en relación al contacto y desarrollo de estas propuestas. Sobre todo suele estar presente la idea de que la EC no encaja dentro de la EF tradicionalmente conocida y practicada por ellos. Esto les da la sensación de que no han hecho nada, de que no han trabajado.

“Se habitúan a actividades deportivas, gimnásticas, de desarrollo físico...con la EC a veces tienen la sensación de que no trabajan” (Mina, C1).

“Los alumnos lo equivocan con contenidos fuera de la EF. (...) Hasta que destierras un poco esa idea y cogen el gusto por la actividad, luego es fantástico y una clase muy gratificante” (Mina, E1).

“A los alumnos a veces les resulta un poco chocante romper con otros contenidos más fijos de la asignatura” (Mina, E2).

“Sobre todo según a qué niveles hay que tener cuidado. A mí me ha pasado, que necesitan esa actividad física, no puedes basarte tanto en el gesto, la postura...” (Mina, GD).

Quizá también por esta razón, Mina ha optado por realizar estos contenidos mezclados e intercalados con los demás. Dando una visión más global de la EF, sin llegar a centrarse en concreto en ellos, sino dando una visión más global de las actividades, que se complementan unas a otras: de EC con deportes, o con condición física, etc.. Por otro lado, está el matiz del género, ya que siempre se han asociado este tipo de actividades más al femenino que al masculino. Esto está presente en su alumnado también:

“El matiz sexista está muy claro. Siempre te lo van a aceptar mucho mejor las chicas. Los resultados van a ser más favorables los de las chicas y, si vas a tener críticas y rechazos, generalmente, van a ser de los chicos. A lo mejor las propuestas no son adecuadas, a lo mejor a los chicos no les engancha” (Mina, E1).

Estas tendencias, ya muy arraigadas en algunos alumnos por el tipo de prácticas que han vivido dentro de la EFE, cuesta cambiarlas y es otra labor añadida al trabajo que intenta hacer Mina con la EC.

f) Experiencias previas del alumnado

Sí que son importantes y relevantes las experiencias que haya tenido el alumnado en EC. Para Mina deben ser *“unas primeras experiencias positivas”* (Mina, C1). Esto podrá ayudar mucho al desarrollo adecuado y más confiado de estos contenidos:

“Yo les presento los bloques de contenidos al principio de curso y el programa de trabajo. Les pregunto qué piensan que es la EC, y hay mucho desconocimiento, los alumnos previamente no saben nada” (Mina, E1).

En algunas ocasiones sí han tenido experiencias, pero estas no han sido muy buenas, por lo que podrán entorpecer o ser de obstáculo para la realización de este trabajo de EC.

“Y otras veces esas experiencias no han sido muy buenas” (Mina, E1).

Si, por otro lado, no han tenido estas experiencias pero, se comenzará desde el primer curso con ellas. Al finalizar la Etapa de Secundaria se tendría un buen repertorio de este tipo de prácticas:

“Pero si comenzamos desde 1º de ESO, poco a poco se van involucrando en la materia, y disfrutan con la realización de actividades expresivas (al menos esa es mi experiencia)” (Mina, C2).

Así pues, no es que sea fundamental que las hayan tenido, aunque serían de gran ayuda. Pero sí que hay que favorecer este tipo de experiencias, para ir creando una base de trabajo corporal en el alumnado, muy importante para futuras experiencias.

g) Influencia de los medios y el entorno

Hay una gran cantidad de aspectos de la vida cotidiana que influyen sobre el alumnado y que tienen reflejo en los medios de comunicación o diferentes manifestaciones sociales. En el caso de la EC, aunque no son muchos los modelos que hay, sí que Mina hace constar que hubo una serie de programas televisivos

que recogían este tipo de aspectos expresivos en el baile (Fama) y que en su alumnado pudo influir positivamente.

“Sí que ayuda. Sí, y lo veían todos, entonces” (Mina, GD).

Quizás fue un buen recurso aprovechar este tipo de modelos para lograr un mayor seguimiento y aceptación de estas actividades por parte de su alumnado. Aunque por otro lado, tampoco son muy habituales en nuestra sociedad.

Importancia de la expresión corporal en la realidad de Mina

Por supuesto que para Mina es importante la EC en EF. Le aporta cosas muy valiosas. Cuando escucha este término le vienen a su cabeza ideas como:

“Comunicación. (...) Complicado” (Mina, GD).

Quizá estos dos sean los aspectos que dentro de la EC le parecen, por un lado, lo más destacable: su factor comunicativo. Por otro, lo que encuentra en su introducción de la EC en su aula: una realidad latente, complicado. También comparte la idea de que si se realizasen más, se verían mejor sus resultados en la persona que lo practica:

“Sí es importante. La EF es ideal para esto y creo que la EF gana mucho con ello. Y que ojalá, a veces, se probase más para saber el beneficio que tiene” (Mina, E1).

El reflejo principal de su relevancia dentro de la EF lo tiene, por todo aquello que aporta al alumnado, por todas esas vivencias fundamentales para su vida y que le forman como persona:

“Yo creo que son cosas que para la vida de nuestros alumnos son fundamentales. Son contenidos que a veces no damos importancia, pero que hacen que sean más seguros de sus acciones, incluso yo te diría que a veces mucho más libres” (Mina, E2).

Por otro lado, la EC hace frente y contrasta con ciertas metodologías más tradicionales aún presentes en la escuela, por la naturaleza de sus contenidos, por su forma de hacer en las propuestas o por el tipo de relación que se realiza. Es por todo ello muy enriquecedora y tendría que estar más presente aun en Secundaria:

“Cuando además todavía tenemos una estructura de aula de todos mirando a un profesor... con la típica clase que todavía no ha cambiado mucho... y ahora a veces el uso de las TIC no favorecen (...) son estilos de vida que no favorecen ni a la comunicación ni a un contacto, ni a un palpar al compañero y tocarlo. Creo que son unos contenidos que no debemos de perder de vista nunca. Y a mí me gustaría que estuviesen más presente” (Mina, E2).

Esto nos destaca la importancia de la utilización de nuevas metodologías de trabajo en el aula que, en el caso de la EC en EF, se podrían emplear para su desarrollo, tan diferentes a las que suelen experimentar los alumnos de Secundaria. Para Mina, la EF es especial, también porque nos acerca mucho a un diálogo con el alumnado diferente. Esto hay que aprovecharlo y enriquecer las clases con ello:

“Lo que es innegable es que nosotros como profesores tenemos una comunicación totalmente diferente a los alumnos, ¿no? Y luego hay una serie de aspectos o de contenidos que todavía facilitan más esa conexión” (Mina, GD).

Cuando Mina realiza estos contenidos en sus clases se logran muchos objetivos y finalidades. Pero lo mejor es aquello que se lleva el alumnado en su interior con este tipo de vivencias, con un mayor conocimiento personal y con una mejor integración social y afectiva con los demás:

“Creo que les hace reflexionar un poco sobre ciertos aspectos que a veces los tienen un poco olvidados. Yo creo que lo que sí que aprenden es a vivir más dentro de sus posibilidades y de su cuerpo. (...) Este tipo de actividades son las que realmente a los chicos les sirven para conocerse más. Realzo la parte vivencial de este tipo de actividades. Creo que son contenidos únicos para que ellos vivan realmente en grupo y se sientan en grupo. Por conocimiento y relación entre ellos” (Mina, E2).

“El poso que les queda es como muy significativo para ellos. Si es un aprendizaje significativo pues es lo mejor que se puede conseguir de un alumnos, ¿no? Pues ese es el poso” (Mina, GD).

Nos parece importante resaltar algo que destaca en sus palabras, algo negativo que ocurrió en sus clases, con un tipo de actividades en concreto, donde apareció la rivalidad entre grupos de alumnos que trabajaban en un montaje de aeróbic. Hubo incluso enfrentamiento. Esto nos hace pensar que quizá en ese momento se produjo una similitud con la parte competitiva de cualquier otro deporte, donde el componente expresivo pasa a olvidarse, o a estar en un segundo nivel, con lo que se prima el ser el mejor:

“Hemos hecho coreografías de Aerobic (...) pensaba que incluso podía suponer más un enfrentamiento dentro del grupo que una ayuda...que una cooperación entre todos” (Mina, E2).

Esto hizo replantearse a Mina nuevas prácticas, porque se dio cuenta de que no era coherente su finalidad con lo que la actividad consiguió, quizá por el enfoque con el que se hizo.

“Hemos hecho otro tipo de composiciones que eran más ligeras...no tan impuestas... no de a ver quien hace mejor montaje...más tal, de mejor música” (Mina, E2).

Mina sigue teniendo pequeños momentos en sus clases de EF dedicados a la EC, aunque quizá no con la misma energía que cuando empezaron sus primeras experiencias docentes en este campo.

1.3. El caso de Alberto



1.3.1. Contextualizando a la persona y su identidad profesional en Expresión Corporal

Alberto es un profesor que tiene grandes motivaciones por la actividad física, especialmente por ciertos deportes, tanto colectivos como del medio natural. Durante su experiencia profesional ha realizado diferentes cambios de centro. Esto le ha permitido realizar largos trabajos consolidados en algunos de ellos, aunque luego, tras un período de tiempo, realizaba un nuevo traslado. Aún hoy sigue mostrando motivación por un nuevo cambio de centro, cree que esto enriquece y no produce estancamiento en su labor. Tiene veintiséis años de experiencia docente en EF. Su centro se encuentra en un pueblo, no muy grande, en el que Alberto se encuentra muy cómodo con su alumnado.

Con el contenido de EC Alberto no ha tenido “ninguna” (Alberto, E2) experiencia previa en su etapa escolar. Sólo recuerda y reconoce que ha tenido contacto con este tipo de actividades por propia motivación, refiriéndose a su gusto por la realización de este tipo de actividades rítmicas a nivel personal, o por su gusto por diferentes manifestaciones culturales, como el teatro y diversos espectáculos de danza. Es claro, en el caso de Alberto, que “la historia personal marca mucho” (Alberto, E2) y que esto tendrá su influencia en su labor docente de EC dentro de la EF.

Por otro lado, finalizo su formación inicial en 1984. Reconoce que, por los contenidos que recibió en su plan de formación, la EC: “estaba en desventaja en relación con los demás” (Alberto, C1), ya que fue un contacto “muy breve” (Alberto, E2) con el contenido. A esto añadimos que, dadas sus preferencias personales y sus pocas experiencias formativas, más bien se ha basado en ir probando cosas en sus propias clases y leer algún que otro libro sobre este contenido.

En sus años de labor docente, Alberto se ha esforzado por introducir y desarrollar este tipo de contenidos en sus clases, pero esta labor no siempre le ha

resultado fácil, tanto por sus carencias formativas, “*por falta de preparación*” (Alberto, GD), como por no sentir el apoyo de otros compañeros en esta misma labor, que

“*No lo dan, no porque no están preparados sino porque no les gusta*” (Alberto, E2).

En estas ocasiones se ha visto incitado a no llevar estos contenidos a su aula, dejando así unas lagunas en su experiencia docente en este campo. Además, muestra diversas dudas o cuestiona ciertos aspectos de este bloque de contenidos, que no le convencen o que no tiene claros, por lo que no se encuentra del todo seguro con ellos.

Destacamos de Alberto que, a pesar de estas dos razones principales que le han condicionado, los años que ha logrado llevar el contenido a sus clases ha realizado, principalmente, actividades más bien de “*ritmo enfocadas a bailes*” (Alberto, C1) que de expresión, por ser aquellas donde se sentía más seguro. Por otro lado, también ha hecho esfuerzos por fomentar otro tipo de experiencias de este ámbito, pero intercaladas con otros contenidos de la EF que él imparte en sus clases.

Buscando una identificación con los modelos que describe Montávez (2001: 73), podemos identificar a nuestro colaborador en sus inicios como un “*docente confuso*”, con insuficiente formación, pero que intenta incorporar de forma puntual o esporádica la EC en sus clases. Sin embargo su evolución, por factores que expondremos a continuación, le ha llevado a ser un posible “*docente paralizado*” frente a las actividades de EC; donde sus propias carencias vivenciales en ciertos aspectos de la EC le hacen evitar este tipo de propuestas, o por no sentirse muy seguro con ellas, o por no sentirse acompañado por otros compañeros. Sin embargo tiene una valoración positiva y de respeto hacia la EC.

1.3.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad

En los siguientes apartados vamos a intentar exponer y explicar la realidad docente de Alberto y cuáles son sus dificultades ante la introducción o desarrollo de los contenidos de EC en su aula. Empezaremos por cómo fue su formación, tanto la Formación Inicial como permanente (FIP o FPP), para después ver cómo influye esto en su práctica docente y todos los aspectos referidos en ella. En un apartado posterior vemos cómo se siente Alberto con el contenido de EC. Más tarde, expondremos qué ocurre con su alumnado al realizar estas actividades. Por último, mostramos la importancia que tiene este bloque de contenidos para Alberto, según su realidad.

Formación de Alberto en expresión corporal

a) Experiencias personales previas

En el caso de Alberto, no ha existido ningún contacto previo con este tipo de actividades durante su período escolar. Sus experiencias previas con la EC se han basado únicamente en la realización de actividades a nivel personal, de tipo lúdico y recreativo, en el ámbito de los bailes de salón. Este tipo de prácticas las

realizaba porque, en cierto momento de su vida, se sentía atraído por ellas, le gustaba bailar:

“Hice algo de bailes de salón hace mucho” (Alberto, C1).

También su gusto por la danza y el teatro le ha hecho ver ciertos espectáculos que han podido ser un ejemplo para él, en lo que a la EC se refiere:

“A mí antes me gustaba el teatro, me gustaba la danza, iba a ver espectáculos... pero no entraba dentro de la EC algo que yo conociera, ni que hubiera profundizado” (Alberto, E2).

Esta carencia de experiencias previas, hacen que Alberto no haya tenido un buen acercamiento hacia este tipo concreto de actividades. Por otro lado, no le han podido ofrecer una cantidad considerable de recursos, aunque en algún caso sí que le ha permitido que tuvieran su reflejo en ciertos matices de algunas de las actividades que él lleva al aula:

“A mí me gustaba bailar, y quizá eso en las clases y canalizándolo a través de lo que son los contenidos con Aerobic y Bailes, bailes de salón” (Alberto, E2).

Es muy consciente de que el poco contacto que ha tenido con la EC le limita en este sentido. No ha tenido referencias de estas actividades y esto, junto con la formación recibida, le ha hecho hacerse una idea concreta de este tipo de actividades corporales:

“Si yo hubiera hecho ballet, por ejemplo (...) pues a los 16 años o, a los 12, la percepción sería distinta. Si hubiera entrado en EF en INEF, pues hubiera entrado con una percepción distinta. O, hubiera trabajado esto de otra manera, lo cual era difícil en aquellos años, pero claro la historia personal marca mucho” (Alberto, E2).

Esta circunstancia le hizo encontrarse, por primera vez, con este tipo de actividades en la época de su formación universitaria, a la cual llegó con un gran desconocimiento sobre este tipo de prácticas.

b) Formación Inicial

Alberto tiene disparidad de opiniones sobre su FIP. Por un lado, nos comenta que cree que pudo ser adecuada, aunque fue consciente de que la asignatura de EC se encontraba en desventaja con todos los demás contenidos impartidos durante la carrera. Por otro lado, piensa que quizá aquella asignatura era, en aquel momento, más bien *“una asignatura experimental”* (Alberto, E1).

“En parte sí fue adecuada, porque cuando me formé los contenidos de EC eran más concretos. En parte no, porque los contenidos estaban en desventaja en relación con los demás” (Alberto, C1).

Sin embargo, en la segunda fase de la investigación, profundiza algo más sobre aquellos años y comenta que fue *“muy breve”* (Alberto, E2). Además nos cuenta como fueron sus sensaciones al realizarlo, donde se intuye que cree que tanto él como sus compañeros estaban un poco abstraídos de lo que se realizaba en aquella asignatura, como podemos ver:

“Yo recuerdo que iba con agrado. Al principio pues era un poco chocante, con inhibición, pero vamos mejoró con el tiempo. Y bueno, tengo buen recuerdo. También

en la época de estudiante, incluso todos, yo lo notaba porque los que estábamos allí, creo que estábamos muy... en otras cosas y bueno” (Alberto, E2).

También sigue reflexionando sobre su FIP, dejándonos la idea de que aquella formación no era igual a lo que entiende que ahora cree que componen los contenidos de expresión. Deja entrever en sus palabras que tampoco aún lo tiene muy claro. Sigue teniendo dudas con este contenido, por lo que ni la FIP, ni la poca FPP que ha tenido en este ámbito le han aclarado mucho su idea de EC.

“Visto a distancia creo que era bastante limitada, sólo una determinada parte de lo que entendemos por expresión... bueno entendemos, tratamos de entender qué es la EC” (Alberto, GD).

Por otro lado, hace comentarios sobre el docente que la impartía en aquel momento, donde opina que la asignatura estaría bien impartida, pero que la visión que se transmitía con ella era, como muy *“interior”*. Quizá por ello nos afirmaba anteriormente que habían sido unas experiencias un poco chocantes para lo que Alberto estaba acostumbrado a realizar.

“Creo que no fue buena formación, lo cual no quiere decir que estuviera mal impartida” (Alberto, E1).

Cuando piensa en las cosas que desarrollaba esta asignatura, lo denomina como *“EC pura y dura”* (Alberto, E1). Este término denota que no ha debido ser muy fácil para él asimilar este tipo de prácticas, además de indicarnos que eran propuestas muy profundas o muy técnicas, para lo que estaba él acostumbrado.

“Los contenidos eran totalmente distintos cuando a mí me formaron en el INEF... era EC pura y dura, por lo menos como se entendía entonces: simulación de situaciones, la expresión individual o en grupo” (Alberto, E1).

“Lo que nos hacían era pues esta EC... y que era expresar a través del cuerpo nuestros sentimientos, el contacto con los demás, ese tipo de Expresión que a lo mejor ha dado el tópico de lo que es la EC ¿no? Hacia la desinhibición personal, el trabajo corporal, mucha relajación... bueno no sé” (Alberto, E2).

“Lo más próximo al mimo. Mimo, era mucho expresar emociones, sentimientos” (Alberto, GD).

Este tipo de prácticas en la FIP en absoluto incluían aquellas actividades con las que él, actualmente, se siente más cercano y, las que suele realizar con sus alumnos en clase. En aquel momento no estaba dispuesto ni preparado personalmente para ese tipo de experiencias.

“En ningún momento se entraba en estos campos de la danza, aunque se trabajaba el ritmo” (Alberto, E1).

“Yo creo que la gente no iba preparada para eso, nos tirábamos por el suelo, nos tocábamos unos a otros, el espejo...” (Alberto, E2).

En las palabras de Alberto vemos que no debió introducirse esta asignatura de una forma muy gradual, sabiendo el desconocimiento de ella por parte del alumnado y su falta de experiencias en este ámbito. Quizá por ello no fue tarea fácil su comprensión ni su asimilación.

“Quizá ahora y, hoy en día, yo espero que se introduzca a los otros de otra manera, algo más progresiva. Pero sí, en aquella época era...” (Alberto, E2).

De aquella formación, Alberto recoge diferentes ideas sobre lo que le aportó, tanto a nivel personal como profesional. Es claro que a nivel personal le influyó en aspectos de desinhibición, ya que al no estar acostumbrado a este tipo de prácticas vivió situaciones de ridículo. Esto le sirvió para relajarse y disfrutarlas mientras las realizaba.

“Me lo pasé muy bien, pero estaba perdido. Me aportó desinhibición y muchas cosas, pero estábamos un poco fuera de aquello. (...) Era una actividad impactante, porque encontrarme con aquellas situaciones que nunca las había hecho...bastante desinhibidor” (Alberto, E1).

“Al principio era sorpresa y luego agrado y luego pues bien. Con cierta satisfacción, pero muy breve” (Alberto, E2).

“Decía antes que impactante, porque nunca nos habíamos encontrado ese tipo de situaciones. A veces nos sentíamos incluso ridículos, ¿no? Precisamente por esa falta de experiencias en eso. Pero a la vez nos atraía” (Alberto, GD).

Pero la utilidad profesional que esta FIP le aportó no fue mucha. No tenía claro cómo llevar estas actividades experimentadas al aula, nunca han tenido reflejo en sus prácticas por miedo a no saber cómo, o a poder cometer errores con ello. Su falta de formación sobre aspectos didácticos específicos de EC es clara.

“Por una parte no me considero lo suficientemente formado y prefiero no cometer errores en su desarrollo” (Alberto, C1).

“La aplicación práctica en las clases de EF la veíamos como futurista. Quizá era más reducido de lo que se puede entender ahora. No me ha ayudado mucho, no he hecho nunca nada de lo que se daba allí, no recuerdo dar la aplicación a sesiones, nada. Aquellas cosas las he practicado muy tímidamente con algún grupo. Tal como yo lo estudié no lo he trabajado, porque no me he visto capacitado” (Alberto, E1).

Por ello, considera como primer elemento de dificultad su falta de formación y recursos en EC. Reconoce la importancia de una FIP que reflexione sobre todos los aspectos referentes a la práctica docente futura.

“En 1º lugar de dificultad la falta de formación y los pocos recursos prácticos en este campo. La formación nuestra es importante” (Alberto, C2).

“Yo creo que no salí preparado. No me considero haber sido formado suficientemente. Imagino que a lo mejor hubiera gente que no le acabara de ver la manera de llevarla a la práctica en aquellos tiempos” (Alberto, E2).

Esto le ha hecho intentar buscar recursos de otra manera, para así poder llevar algún tipo de prácticas de EC en sus clases de EF, aunque con las influencias de estas vivencias de su formación.

“No acabábamos de ver cómo trasladar aquello, no tuvimos formación, para trasladar aquello a nuestra práctica docente. Y luego con el tiempo, algunos, bueno, hemos ido haciendo lo que hemos interpretado cogiendo de aquí, de allí, lo que hemos podido” (Alberto GD).

Con esta situación formativa, a Alberto no le motivaron demasiado los contenidos de EC, lo que se manifestó en su poca inquietud por formarse en este campo, una vez que tomó contacto con la labor docente en diferentes centros, como veremos a continuación.

c) Formación Permanente

La inquietud por formarse en este tipo de contenidos no ha sido muy grande para Alberto. Aunque sí que lo ha intentado, tanto su poca afinidad por el contenido, como ciertas circunstancias de su entorno, han hecho que esta FPP sea escasa, en cuanto a la realización de cursos se refiere.

“He hecho intentos por formarme. Desde que vivo aquí ha sido difícil. Eso influye mucho, el ámbito donde estés, la influencia y tendencias que haya...” (Alberto, E1).

“No he realizado ningún curso” (Alberto, C2).

“De EC ahora, así de memoria, no recuerdo haber hecho más” (Alberto, E2).

Por otro lado, comprende estas carencias formativas que tiene, valorando esa formación como positiva y de utilidad si la hubiese realizado de manera más completa.

“A veces con un libro sólo, no es suficiente. Hay que estar con gente que sepa y te transmita personalmente así, cara a cara, y estar presencialmente haciendo cosas. Y eso es lo que no he hecho” (Alberto, GD).

La FPP de Alberto, también está marcada por una escasez de cursos referentes a este campo en su entorno cercano. Esto le ha limitado también bastante. Esta realidad nos hace ver la poca existencia de cursos de formación para profesorado en este campo en algunos lugares, a pesar de ser una necesidad del profesorado.

“Es lamentable la carencia de formación que hay en EC en mi Comunidad. En 7 años no he visto ningún curso” (Alberto, C1).

“Yo no veo que haya una formación suficiente, es muy esporádica, yo aquí donde vivo es muy escasa...en nuestra comunidad y... cuesta. Y desplazarme fuera de aquí para mí ahora mismo es impensable. Yo no puedo plantearme una formación lejana. Y aquí es muy escasa y, a veces se reduce a cursos muy monográficos... no a cómo trabajar la EC como UD en el currículo de la ESO” (Alberto, E2).

En su caso concreto muestra la necesidad de saber cómo desarrollar la EC en ESO. Sin embargo, piensa que los cursos ofertados no van en esa línea, cree que tratan diferentes técnicas o propuestas, tal vez muy concretas.

“No sé, son cosas muy específicas” (Alberto, E2).

“Encontrar cursos que merezcan la pena (...), pues es complicado” (Alberto, GD).

Quizá esta circunstancia le haya hecho buscar más el apoyo de algunos compañeros para que le ayudasen a introducir este tipo de contenidos en su aula. Por otro lado, también ha usado fuentes bibliográficas en algún momento, pero siendo consciente de que todo esto no le ha aportado la suficiente formación para complementar este campo.

“Sólo colaboraciones breves con expertos en aerobic” (Alberto, C2).

“Vi videos, libros de aeróbic, de danzas...” (Alberto, C1).

A pesar de esta poca FIP y FPP, cuando Alberto ha llevado este tipo de actividades a su clase se esfuerza por intentar introducir cambios en este tipo de propuestas, aunque le es difícil, por sus pocas experiencias con ellos.

“Todos los años si que voy intentando introducir cosas nuevas pero bueno...”
(Alberto, E2).

Cuando Alberto nos da su opinión sobre la posible evolución que ha tenido en estos contenidos y su desarrollo en el aula, vemos que al menos no tiene bloqueos e inhibiciones con lo que consigue realizar con su alumnado. Nos muestra así que supera en cierta manera esos primeros temores. Por otro lado, sigue siendo consciente de que no se ha formado lo suficiente y, por ello sus prácticas se limitan a una parte pequeña de lo que podrían constituir las actividades que engloba el bloque de EC.

“Lo que yo hago no tengo bloqueos. O sea yo lo hago, yo lo preparo. Pero el resto no, sigo bloqueado porque no me he formado y sí me da cierto rubor. Lamento no tener más formación de ello, sinceramente Me gustaría. Esto es una cosa que me ha pasado por delante y que bueno... quizá no haya cogido todo lo bueno que tiene”
(Alberto, E2).

No podemos decir que no haya tenido evolución, pero sí es cierto que no ha sido muy grande en cuanto a las dudas con las que abandonó la FIP y el tratamiento que da aún a este contenido en sus clases. A continuación veremos cómo las experiencias previas con este contenido y su formación tienen reflejo en la práctica docente de nuestro colaborador.

La práctica docente de Alberto en expresión corporal

a) Aspectos temporales

Alberto no es un profesor que haya incorporado todos los años el contenido de EC a su programación. Esto ha ocurrido así por diferentes cuestiones, como iremos exponiendo. Por este motivo lo identificamos con la tipología de “docente confuso”.

“No. Específicamente EC no lo desarrollo. He hecho actividades Rítmicas, si eso se considera Expresión Corporal, entonces sí” (Alberto, E1).

La introducción de estos contenidos en su programación de aula ha sido muy intermitente a lo largo de los años, como nos muestra en diversas opiniones.

“Actualmente no, pero he realizado en años anteriores UUDD de Ritmo y Expresión”
(Alberto, C1).

“Ahora lo estamos retomando otra vez” (Alberto, E2).

“Ha habido períodos que lo he hecho, luego ha habido períodos que lo he dejado, también he comentado que en algún momento... Porque a veces yo lo hago y luego en otros cursos no se da. (...) Yo he tenido períodos que sí e he empeñado, como me he empeñado, otros años no. O sea, vamos a descansar un poquito, ¿no? Y ahora estamos otra vez, como retomando otra vez” (Alberto, GD).

Son diferentes las causas que le han impulsado a ello, pero la realidad docente de Alberto es esa, que no siempre lo hace. Cuando no lo hace, apreciamos que es como un descanso para él, por lo que suponemos que la preparación de estas sesiones de EC le supone un trabajo extra. Por otro lado, cuando en sus inicios como docente fue capaz de llevarlo a sus clases, realizaba estos contenidos con

ocho o diez sesiones de duración. Lo hacía así porque pensaba que de esa forma el aprendizaje llevado a cabo sería más significativo para su alumnado.

“Entre 8 y 10 sesiones, como el resto de unidades didácticas. Considero que debe existir un número considerable de sesiones para que el aprendizaje sea significativo” (Alberto, C1).

Aunque a posteriori nos muestra que esta distribución de sesiones ha cambiado actualmente, llegando a realizar entre seis u ocho como mucho. Esta nueva organización se debe básicamente a que depende del resto de contenidos que recoja la programación, es decir, a la cantidad de otros contenidos de la EF que hayan querido introducir en la programación de ese año concreto.

“Ahora lo hemos variado. Ahora mismo tenemos entre... creo que 6 y 8 sesiones. Sí solemos mantener ese número de sesiones para que sea significativo, dentro de las posibilidades que tenemos, de todas actividades que tenemos...” (Alberto, E2).

“Dependiendo del año y de la programación.” (Alberto, C1).

Esta distribución de contenidos hace que la carga de las sesiones varíe cada año. Por otro lado, también programa dando mayor relevancia a unos contenidos sobre otros, según el curso o nivel.

“Todas las UDD tienen la misma carga de sesiones repartidas a lo largo de los ciclos” (Alberto, C2).

“En unos cursos la pretensión es hacer más de unos contenidos y en otros del otro” (Alberto, E2).

Pero esto, en el caso del bloque de contenidos de EC, a veces no llega a cumplirse; ya que Alberto se encuentra sólo dando este tipo de contenidos. Por eso, el alumnado de su centro no tiene mucha continuidad a lo largo de Secundaria.

“Se convierte en una actividad personal que no mantiene el equilibrio en el marco de la programación del área y a través de las distintas etapas. Salvo alguna excepción con algún interino, por tanto no se puede mantener continuidad en la programación a menos que siempre imparta clase en los mismos grupos en los distintos niveles” (Alberto, C1).

“Pues en algunas ocasiones por la falta de continuidad por cursos...por que cuando lo hemos planteado alguna vez la pretensión era hacerlo en diversos cursos, pero como en nuestro caso siempre tenemos profesores que vienen (...) porque tenemos una variabilidad de profesorado bastante notable. Entonces bueno, pues yo lo estuve haciendo un tiempo pero ya dejo de tener sentido, porque no continuaba en los cursos que yo no daba” (Alberto, E2).

Esta situación, a veces, es muy desmoralizante para Alberto, haciéndole tener menos ilusión por llevar este tipo de propuestas a su aula, ya que no hay reflejo de que sea un trabajo continuado y con cierta evolución entre su alumnado.

“Lo que yo he hecho no ha tenido continuidad de unos cursos a otros. En muchos casos no la ha tenido” (Alberto, E1).

“No tengo acceso a darlo en todos los grupos, entonces bueno si yo que trabajo habitualmente con los 1º y 3º y luego en 2º y 4º no se continua” (Alberto, E2).

Esto le hace depender demasiado del resto de compañeros que vaya a tener cada año. Quizá también esta situación le ha hecho perder un poco su identidad personal en este tipo de actividades.

“Depende de los compañeros que tengas, la continuidad que puedas dar al trabajo” (Alberto, GD).

Otra opinión sobre la programación de su centro se basa en que la gran amplitud de contenidos que hay dentro de la EF les hace, quizá, plantear *“una programación muy completa y ambiciosa”* (Alberto, E1), dentro de la cual está también el bloque de EC. Pero luego, la realidad les lleva a no cumplirla en ciertos aspectos y dándose cuenta de *“que no era factible”* (Alberto, E1). Quizá esto refleje una falta de tiempo y profundización en los contenidos realizados.

“Veo también es que tenemos poco tiempo, a mí me resulta y, cada vez lo digo más y lo observo más, que tengo muy poco tiempo, muy pocas sesiones, poco tiempo dedicado en esta asignatura... que hay mucho contenidos... y claro eso te lleva a tener poco tiempo: pocas horas, muchos grupos. Y el poco tiempo pues te lleva a no poder profundizar mucho a veces con ciertos alumnos, en ciertas sesiones...en la EC” (Alberto, E2).

b) Selección de contenidos

La opinión de Alberto sobre la prioridad de los contenidos existentes dentro de la EFE está influenciada por su experiencia y formación, a la vez que por su afinidad con los diferentes bloques de contenidos, aunque afirma, a continuación que deberían tener todos *“el mismo nivel de importancia”* (Alberto, C1). Así nos da la siguiente opinión sobre ello, como se refleja en:

“1º Condición Física y salud, 2º Habilidades medio natural, 3º Juegos deportes y cualidades Motrices, 4º Ritmo y expresión” (Alberto, C1).

Aparece la EC en último lugar de prioridad. Aunque nos da una clara justificación de por qué ocurre esto en su manera de pensar. Esta es su realidad.

“Prioridad me parece que no tiene que tener ninguno sobre otro, si doy prioridad puede ser en el que yo me encuentro más a gusto, que es lo más corriente o el que yo creo que es más interesante. También depende mucho de las posibilidades que tengas de hacerlo en tu Centro, también la experiencia de cada uno en el tema... Los compañeros... a veces eso me limita a hacer las programaciones y a dar prioridad a unos contenidos sobre otros. En algunas ocasiones te ves obligado a seleccionar unos en detrimento de otros, pero no a priorizar” (Alberto, E1).

Sobre el currículum su opinión no es muy positiva en cuanto a que cree que los contenidos que en él se desarrollan se quedan muy difusos, poco claros y no son de mucha ayuda para reorientar el tipo de prácticas a realizar por curso. Esto genera una gran interpretación de cada uno.

“Creo que no. Porque tal como se expresan quedan excesivamente difusos...” (Alberto, C1).

“Como pasa en otros campos es muy extenso, quizá no está bien definido o a lo mejor es que nosotros no lo hemos podido hacer. Los contenidos se prestan mucho a la libre interpretación de cada uno” (Alberto, E2).

“...actividades que caben en este cajón de sastre...” (Alberto, C2).

Por otro lado, con la cantidad de cambios legislativos vividos en estos años, Alberto tampoco tiene muy claros cuales son los contenidos que se marcan actualmente en el currículo. Esto aún complica más su conocimiento.

“...De lo que expresa en nuevo currículum...tendría que hacer mucha memoria...”
(Alberto, E1).

Parece que no sirve de mucha ayuda para que Alberto organice su práctica docente, comentando que quedan muy “*abiertos a interpretaciones personales*” (Alberto, C2).

“¿Favorece o ayuda el currículum? yo creo que no, que ni una cosa ni la otra. Ahí se dan pautas, se habla de un contenido y a desarrollarlo donde se quiera y donde se pueda. Yo creo que no tiene orientaciones tampoco. Pues no sé...es un listado”
(Alberto, E2).

Con uno de los cambios legislativos apareció la nueva denominación de este bloque: Ritmo y expresión; lo que facilitó a Alberto la introducción de estos contenidos, basando sus prácticas en actividades rítmicas fundamentalmente. Sin embargo, también cree que confundió, porque los contenidos de este bloque quedaron claramente divididos:

“A raíz de que apareciera un bloque de contenidos de Ritmo y expresión, fue que, yo no sé si aquello clarificó o confundió más. Porque en la EC parece que caben muchas cosas, que pueden ser o no pueden ser EC” (Alberto, GD).

“He trabajado fundamentalmente el Ritmo” (Alberto, C1).

Como venimos comentando, podemos observar que Alberto prefiere los contenidos rítmicos, con diferentes manifestaciones, aunque en algún caso le genera duda la forma en la que los plantea, de forma intercalada con otros contenidos, o el tipo de propuestas concretas que realiza, ya que no sabe si realmente encajan dentro de EC.

“Enfocadas a bailes de salón y aeróbic, y en ocasiones, relajación,” (Alberto, C1).

“He hecho aeróbic, bailes de salón, danzas populares, del mundo en alguna ocasión...” (Alberto, E1).

“De EC ninguno, ha sido de ritmo, trabajo aeróbico con música...” (Alberto, C2).

“Asociado a otras, a otros contenidos de la EF. (...) como actividades de ritmo combinado con la condición física. Yo también he... con los balones hacer percusión... (...) Es una buena manera de ir introduciendo poquito a poco” (Alberto, GD).

Esta manera de trabajar le hace encontrarse cómodo con estos contenidos, por ello realiza mayor número de prácticas de este modo y deja más reducidas aquellas prácticas que tienen mayor énfasis en la parte expresiva del movimiento.

“He utilizado la música como motivación para calentamientos... Bueno...los relacionados con la expresividad en algún momento...pero ha sido muy puntual. Creando grupos... que trabajaran entre ellos y creando algunas situaciones que les planteábamos y les proponíamos. . No, la verdad es que no hemos tenido mucha continuidad con eso.” (Alberto, E2).

Este otro tipo de contenidos, o no los introduce o rehúye un poco de ellos. Muestra de nuevo de su falta de experimentación y formación, en consonancia con sus propias vivencias de la FIP.

“En otro ámbito de la EC no lo desarrollo. Tal y como yo me formé, eso no lo he trabajado” (Alberto, E1).

“No me siento capaz de llevarlo a cabo” (Alberto, E2).

Esto actualmente le sigue ocurriendo, no ha tenido evolución en este sentido.

“La parte de Expresión, apenas la he trabajado. La dificultad que he tenido ha sido la parte de expresión, que este día de hoy un poco perdido” (Alberto, GD).

Diversos son los criterios de Alberto para seleccionar este tipo de contenidos que lleva al aula; se fundamentan principalmente en sus propios principios e ideología de la EF, por un lado algo tradicional, pero por otro de participación.

“Se modifica la manera de impartir el contenido por la interpretación ideológica del contenido que se tenga” (Alberto, E1).

Otro factor es el grado de conocimiento y control que tiene de ellos, dejando a un lado, aquellos en los que no muestre seguridad.

“Es que si no tienes ninguna formación buena, meterte en contenidos que no dominas... vamos yo en mi caso tengo aceptado que estoy limitado en eso y prefiero hacer algo que maneje un poco mejor... que controle... que conozca... he hecho las que podía tener seguridad.” (Alberto, E2).

“Yo he estado trabajando más el ritmo, me atraía más. Es que me sentía más desenvuelto, me manejaba más” (Alberto, GD).

También son importantes las circunstancias de organización en general, ajenas a su lado más personal: sus compañeros, su centro, las instalaciones y los grupos en concreto.

“Por ejemplo, este año hay un profesor que sí que lo hace, lo admite, entonces lo tenemos introducido y mantenemos más o menos ese número de sesiones. El reparto de grupos te condiciona lo que haces en cada curso” (Alberto, E2).

“Todo lo que vaya acompañado de música, es motivante para los alumnos” (Alberto, C2).

“Por circunstancias también espaciales. (...) Lo hacemos así por semanas, entonces es una cosa que también nos obliga a ir alternando. Es un poco más condicionado por la organización que por el deseo” (Alberto, GD).

c) Aspectos metodológicos

Cuando Alberto introduce este tipo de contenidos en sus clases tienen en cuenta una serie de aspectos metodológicos que trataremos de mostrar a continuación. Por un lado, cree que en este tipo de actividades es importante que se implique y participe para que el alumnado se sienta más cómodo y se vea menos perdido. Esto ayuda a que se impliquen un poco más en su realización y les pueda servir de motivación.

“Sí participo. Porque los alumnos participan de forma más desinhibida cuando el profe realiza las actividades, y en las primeras sesiones sobre todo, es fundamental. La barrera psicológica inicial que suponen estas actividades se ve disminuida, quizá porque proyectan en el profe sus inhibiciones” (Alberto, C1).

“Si ven lo que yo hago favorece que se integren.” (Alberto, E1).

“Son actividades en las que lógicamente, creo yo que hay que motivar haciéndolas en algunos casos. Sí, sí. Yo, cuando he hecho actividades aeróbicas con música, incluso montando coreografías, preparándolas haciéndolo con ellos y luego ya ellos preparaban las suyas” (Alberto, E2).

Por otro lado, no le supone una dificultad participar en ellas, ya que las actividades que lleva al aula las controla, aunque esto requiere una buena preparación por su parte.

“Me lo preparo bastante. Me atrevía con ello porque confiaba en que era interesante y no me importaba” (Alberto, E1)

“Tanto si estoy yo delante como si están ellos...yo participo en ellas, sin ningún complejo” (Alberto, E2).

Por otro lado, también intenta observar lo que van realizando los alumnos, fomentando así su autonomía en el trabajo grupal que realiza, normalmente basado en la elaboración de coreografías.

“Dejo espacio para que los alumnos alcancen su autonomía realizando o creando y esto me permite orientarles durante sus ejecuciones” (Alberto, C1).

La creatividad también está presente en algunos momentos de su clase, donde él “da orientaciones” (Alberto, E1) y luego el alumnado ofrece sus aportaciones. Esto le ayuda a favorecer que mejoren las relaciones entre los alumnos del grupo, además de fomentar su proceso creativo.

“Procuro que hagan mucho trabajo por su cuenta, en general grupal. Lo que me interesa es que trabajen ellos. Luego cada grupo creaba su coreografía” (Alberto, E1).

“Sí hay momentos de creación. Esto les permite expresar con autonomía su potencial creativo. Permite, además, una mayor relación grupal, intercambio de impresiones sobre el trabajo a realizar” (Alberto, C1).

Hay un momento de mayor directividad por parte del profesor, casi siempre al inicio de la unidad. Esto le ayuda a dar las primeras orientaciones. También dirige él si realiza prácticas de Aerobic en concreto o de danzas.

“Sólo dirijo en las 2-3 primeras sesiones porque existe mucha inhibición en estos contenidos y por ello, necesitan una orientación inicial” (Alberto, C1).

“En caso del Aerobic sí. En alguna ocasión con las danzas” (Alberto, E1).

Quizá el tipo de propuestas que realiza en sus clases sean de una tendencia más técnica, por lo que es más sencillo desarrollarlas con este tipo de metodología. A pesar de que introduzca este tipo de contenidos a su programación, Alberto tiene la sensación de que no tienen mucha continuidad en su programación ni a lo largo de Secundaria en su centro. Él acaba haciendo sus actividades, independientemente de los cursos que ese año le toque dar.

“Se convierte en una actividad personal que no mantiene un equilibrio en el marco de la programación del área y a través de las distintas etapas...” (Alberto, E1).

Otro aspecto importante en este tipo de sesiones de EC es el clima de clase. Alberto afirma que el clima del aula es importante en estas actividades. Si es

adecuado se avanzará más y mejor en las propuestas. Una parte importante, para conseguir este clima, recae sobre Alberto y su disposición en el aula.

“Si hay buen clima de clase es más fácil atraer a los alumnos hacia lo que tú les propones. Mi emoción la he transmitido con la propia actividad. Yo cuando lo he hecho me he mostrado dispuesto, motivado. Con alegría...bueno... incitando a que todo el mundo participe, haciendo variaciones con ellos, con unos, con otros...” (Alberto, E1).

Por su puesto, en la EC, aunque no necesariamente tiene porqué haber diferencias metodológicas con cómo se planteen los otros contenidos de la EF, si que hay ciertos aspectos que marcan un modelo de profesor diferente en cuanto a su actuación en el aula.

“Es una actividad diferente pero la metodología impartida creo que puede ser similar a cualquier otra actividad de EF. Otra cosa es la estructura de la clase, que te implique determinadas estrategias o actividades y medidas diferentes. (...) Quizá en otros contenidos me implique en la clase menos que en este porque en este es cuando están más perdidos y para inducirles más a la práctica, desinhibirles” (Alberto, E1).

Otro aspecto que destaca Alberto en la EC es la creatividad con respecto a los demás contenidos de la EF, así como la relación que se establece con los compañeros con los que experimentas las actividades, que tiene matices diferentes en este ámbito.

“En otros contenidos se trabaja distinto, son más estereotipados, la creación se puede dar pero es más limitada, la relación entre compañeros es distinta” (Alberto, E1).

En definitiva, los aspectos metodológicos son muy importantes cuando se introduce la EC en el aula. En el caso de Alberto, la carencia de una adecuada formación a este nivel le hace encontrarse más limitado.

d) La evaluación

El proceso de evaluación tiene ciertos aspectos que suponen una dificultad para Alberto cuando lo lleva a cabo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de EC que está elaborando con su alumnado. Esta dificultad principalmente se basa en que le es complicado valorar la parte creativa del alumnado, no sabe cómo hacerlo. Una vez más, carencias formativas en este ámbito y en lo referente a la aplicación didáctica de estos contenidos.

“En ciertas ocasiones hay dificultades. Y subyacen muchos factores individuales y colectivos difíciles de observar” (Alberto, C1).

“Pues sí, muchas dificultades...es muy difícil evaluar una creación de un grupo. Es más difícil porque estás evaluando la parte creativa de cada uno” (Alberto, E1).

“Yo no sé cómo valorarlo, sinceramente. Yo no me considero capacitado para evaluar perfectamente la EC” (Alberto, E2).

Estas dificultades hacen que el proceso de evaluación que realiza Alberto en este tipo de actividades se base más en una serie de ítems que en una valoración numérica.

“Yo la evaluación de la EC no me la planteo de forma numérica. En absoluto, bueno al final hay que dar una nota pero en conjunto con otras cosas... Pero sí es un problema” (Alberto, E2).

“Hay una serie de ítems [para evaluar la EC]” (Alberto, C1).

Los instrumentos y técnicas más utilizados por nuestro colaborador para evaluar estos contenidos son varios, entre ellos encontramos:

“Por observación...Tengo hojas de observación de la ejecución de las coreografías, la participación, el trabajo en grupo. (...) He hecho autoevaluación, valoración de grupos sobre grupos” (Alberto, E1).

“Entonces lo hago a través de trabajos personales, grupales, de bueno... pues eso... entre valorando un poco la calidad de lo que hacen, a veces utilizo otros grupos que valoren, pero simplemente de esa manera” (Alberto, E2).

La valoración que le dé su alumnado en este tipo de trabajos le aportan gran información sobre el proceso que ha llevado a cabo, por eso la considera importante. Por otro lado, tiene en cuenta dos aspectos: la progresión y los trabajos finales en grupo.

“Los momentos de creación... el intercambio de impresiones...es la mejor opción para evaluar el aprendizaje de los alumnos en este bloque de contenidos. Valoro el trabajo realizado. Aunque trato de diferenciar la evolución del aprendizaje, de las producciones expresivas” (Alberto, C1).

“Procuro ver el trabajo de la gente, si se implican más o menos” (Alberto, E1)

Aunque tenga diversas formas de obtener información de la progresión del alumnado en este bloque de contenidos, no es tarea fácil y se aprecia que difiere de la forma en la que lo hace en otros contenidos. Además, atribuye un factor de subjetividad que parece no poder desligar de la EC.

“No siempre es adecuada porque la escala de valoración es siempre muy subjetiva” (Alberto, C1).

Este proceso que finaliza siempre con la calificación, le genera dudas a Alberto. Piensa que los aspectos que se deben observar no son nada fáciles de valorar, ya que forman parte de la propia personalidad del alumnado, donde hay una gran implicación emocional.

“Es una cosa muy actitudinal, emocional, tengo que poner una evaluación (...) Pero es una cosa orientativa...no es...más que nada por el esfuerzo que hagan de haber trabajado en esa unidad porque cada uno hace lo que puede hasta donde puede y, más cuando implica tanto el aspecto emocional...Algunos alumnos tienen dificultades para ello. Y eso no se puede suspender, creo yo” (Alberto, E2).

e) **Recursos y materiales**

Los recursos que tiene Alberto para resolver las posibles dudas o dificultades que en el propio desarrollo de una clase acontecen no son muy extensos, debido a su formación y su falta de experiencias en este campo.

“En 1º lugar como dificultad está (...) recursos prácticos en este campo” (Alberto, C2).

Por otro lado las instalaciones del propio centro escolar a veces pueden llegar a condicionar o, a limitar, el tipo de prácticas que se hagan en este bloque de contenidos.

“Las instalaciones influyen. Hacer las clases de trabajo rítmico en un pabellón, separados con una cortina de los de al lado que juegan al baloncesto y todos distraídos... no son espacios adecuados. Es necesario un espacio que favorezca la concentración, el aislamiento... Habría que solicitar otros espacios en el Centro y, a veces, no es factible” (Alberto, E1).

“Sí. Yo he estado en otros centros donde bueno, para esta actividad en concreto la EC, podía desarrollarla mejor con otros espacios...” (Alberto, C2).

También estas instalaciones hacen que dentro del propio departamento se reparta su utilización de forma alternativa. Así pues, esto limita a la organización de las clases de Alberto y a cómo hará su secuenciación. A veces esto les ha hecho intentar solicitar otro tipo de espacios del centro, más idóneos para este tipo de actividades, pero a veces la respuesta recibida es la incompreensión.

“Pero sí, tenemos dificultades, estamos condicionados a dar la clase según donde nos toque cada semana, hay invasión de alumnos en unos y otros grupos en determinados momentos, el ruido, el ruido externo... Sí a veces crea dificultades. Las sesiones relajadas y que requieran silencio, eso es muy difícil” (Alberto, E2).

“Nosotros por circunstancias también espaciales, nos tenemos que organizar (...) Si uno trababa EC, imagínate el otro dando botes con un balón. Pero también si a mí me toca una semana fuera yo no puedo hacer EC fuera en el patio o ritmo o lo que sea” (Alberto, GD).

“Habría que solicitar otros espacios en el Centro y, a veces, no es factible. Para EF un salón de actos?... falta de comprensión.” (Alberto, E1).

Estos condicionantes le suponen a Alberto una dificultad añadida al desarrollo de este tipo de actividades. Por eso las instalaciones son su dificultad número dos, en el contexto en el que realiza su labor docente con la EC.

“En 2º lugar de dificultad la falta de recursos materiales e instalaciones para estas actividades” (Alberto, C2).

Pero la mayor dificultad que encuentra Alberto en este apartado de recursos, no son sus propias carencias ni las condiciones de práctica según las instalaciones. Más bien muestra un enorme sentimiento de sentirse sólo en esta labor. Esta es la mayor traba que encuentra para la realización de su docencia en EC, llegando a veces, incluso a no impartirla en sus clases de EF. Son diferentes las opiniones donde encontramos este sentimiento.

“En mi centro, sólo lo realizo yo, a excepción de algún interino. No tengo apoyo ni colaboración del resto de compañeros del departamento y se convierte en una actividad personal que no mantiene un equilibrio en el marco de la programación del área” (Alberto, C1).

“Hay actividades que yo no puedo hacer porque sé que no van a tener continuidad porque a otro profesor no le interesa hacerlas y, a veces eso me limita a hacer las programaciones” (Alberto, E1).

“Pedí ayuda y fue nula” (Alberto, C2).

Por este sentimiento, nuestro colaborador reclama “*un equipo que vaya por el mismo camino*” (Alberto, E1). Pero esto dependerá de diferentes aspectos:

“*Depende mucho de si están convencidos de hacerlo o no, si les resulta útil al alumnado. (...) también la experiencia de cada uno en el tema...*” (Alberto, E1).

“*La disposición de los profesores a realizar este contenido, cada vez están menos formados y menos motivado*” (Alberto, C2).

“*A veces les gusta, no les gusta....no son expertos.....y tienen cierto rechazo en algunas ocasiones*” (Alberto, E2).

“*Porque el que viene no está introducido o no le gusta, se siente incómodo con ello, pues es un trabajo que se queda cortado*” (Alberto, GD).

Es muy dura la realidad de Alberto en cuanto a la actitud que muestran sus compañeros frente al contenido de EC. Esto no le ayuda a que se sienta motivado por seguir desarrollándolos en su aula. Alberto tiene bastantes dudas con la EC, le ayudaría bastante un poco de apoyo o colaboración dentro de su departamento para esta labor, pero como no es así, en algunas ocasiones, abandona:

“*Los compañeros... a veces eso me limita... En muchos casos no la he tenido, por eso hace algún año que no lo desarrollamos, porque me veía obligado a hacerlo yo en mis cursos y en los de mi compañero el contenido era totalmente dispar... Preferí no hacerlo más*” (Alberto, E1).

“*O sea que la EC la tenemos un poco dependiendo de que profesores tengamos en el departamento. Y por lo que me han contando profesores y por la trayectoria que llevamos en nuestro departamento... Se rehúye.No se puede forzar a profesores en este caso a hacer algo que no quieren o que no desean o que no se sienten capacitados*” (Alberto, E2).

Las repuestas que él ha encontrado en algunas ocasiones, por parte de sus compañeros, han sido diversas como nos muestra en las siguientes opiniones:

“*Bueno sí, hay que hacer EC, pero la hago ahí cuatro días, cuatro cosas y ya. O sea que no hay un rigor ahí a veces profesional*” (Alberto, E2).

“*EC es complicado y llega mucha gente dices que tienes que hacer EC en segundo de ESO. Y ¡Uh!. (Poniendo cara de susto)*” (Alberto, GD).

Por todas estas vivencias durante su experiencia docente nos muestra que tiene un gran anhelo para poder trabajar de forma coordinada y colaborativa con alguien, con otros compañeros, en este campo de la EC, donde se ve tan inseguro y con tanto desconocimiento.

“*Luego otra cosa que echo yo mucho de menos, de siempre lo he echado de menos, es el trabajo en equipo. Para mí es fundamental. Si no tienes un departamento donde no estemos todos a lo mismo... Entonces yo personalmente siento eso. Que ha sido un gran, una gran barrera que hemos tenido ahí. (...) Echo mucho de menos trabajos en equipo (...) pero sí, que tengamos ideas que podamos transmitir. Aunque tú tires por aquí y yo por aquí.*” (Alberto, GD).

f) Finalidades e intenciones con la expresión corporal

Para Alberto diversas son las finalidades que intenta conseguir con el desarrollo de estos contenidos en sus clases, el año que se anima a realizarlo. Entre ellas podemos ver las siguientes:

1. Favorecer experiencias diferentes y ampliar la visión de la EF.

“Explorar y dar a conocer otras formas de realizar movimiento corporal y actividad física” (Alberto, C1).

2. Contacto corporal, relacionarse con los demás.

“La socialización entre los alumnos... me parece uno de los puntos fuertes que tienen estas actividades” (Alberto, E1).

3. Pasarlo bien, participación.

“Para mí lo importante es que hagan de todo, cogiendo algo de cada uno de ellos...” (Alberto, E1).

4. Mejora del trabajo rítmico, de la coordinación, de la condición física.

“El trabajo rítmico, la coordinación, en algunos casos, (aeróbic), la mejora de la Condición física” (Alberto, E1).

Esta última finalidad nos hace ver el reflejo del tipo de propuestas que realiza principalmente: rítmicas y de tendencia técnica, muy asociadas con otro contenido como la condición física.

Cómo se siente Alberto con la expresión corporal

Como ya hemos expuesto la situación de Alberto con la EC está muy condicionada por la formación recibida y por su falta de experiencias previas. Esto le hace sentir una serie de emociones cuando lleva este tipo de prácticas a su aula. Además de no ser una actividad con la que él se sienta muy identificado.

a) Resistencias y miedos propios

En las actividades que realiza en sus clases, que son aquellas con las que se siente más cómodo y habituado a hacerlas, Alberto no tiene ningún tipo de complejo a la hora de interactuar con su alumnado. En estas actividades rítmicas no siente bloqueos, más bien lo contrario, a veces se entusiasma con ellas.

“Yo en lo que he hecho no. No me he sentido cohibido ni bloqueado...en las actividades que yo haya realizado” (Alberto, E2).

“El ritmo sí, bueno, incluso a veces me crea euforia. Yo por allí bailando y, me lo paso fenomenal (...) a mí me ha gustado bailar y he tenido épocas de bailar mucho” (Alberto, GD).

Pero con otras actividades que ha intentado introducir en otros momentos, las sensaciones no son las mismas. Eso sí le crea ciertas resistencias.

“Lo que no hago es un bloque de EC porque bueno. Porque no me atrevo. (...) Lo otro ya...buff. He tenido cierto reparo” (Alberto, GD).

Esto, como hemos citado antes, lo siente como consecuencia sus propias carencias, que le generan esos miedos o bloqueos ante cierta parte del contenido

de EC, como él mismo reconoce. La repuesta que da a este tipo de sensaciones vividas es de rechazo a este contenido. Esto le hace consciente de todas sus dudas con la EC, considerándose él mismo el principal problema:

“Por falta de preparación nuestra, o por nuestros propios... nuestras propias carencias”. *“Lo que uno no domina pues lo rechaza. ... porque no lo domina”* (Alberto, E2).

“Primero nosotros, que yo por lo menos tengo bastantes confusiones” (Alberto, GD).

Otro sentimiento destacado en Alberto, en la relación que se establece al introducir estas actividades en su aula y con su alumnado, es un cierto miedo al fracaso, a no saber cómo ni qué hacer si algo sale mal, a no saber atender las reacciones de su propio alumnado. Esto es más difícil de superar que sus propias carencias o bloqueos personales en algunas actividades concretas.

“Aquella parte de la EC... me da cierto temor al ridículo profesional más que personal. En ese sentido sí que me da, pues eso, vergüenza profesional en aquello que no hago correctamente” (Alberto, E2).

“Quizá miedo al fracaso, ¿no? Es que, hacerlo mal y que sientas rechazo con algo que es difícil” (Alberto, GD)

Para intentar superar estas dificultades en sus clases, Alberto tiene que realizar un gran esfuerzo, prepararse para lo que pueda acontecer y, a veces, no está por la labor de pasar por esas situaciones que en ocasiones tanto le comprometen.

“Es muy difícil comunicar con todos los grupos, estar ahí al máximo o cercano al máximo, o a estar motivado y sí...cada vez me cuesta más porque eso es un esfuerzo impresionante...” (Alberto, E2).

“No me veía yo para lanzarme al agua ahí [en EC]” (Alberto, GD).

b) Inseguridades

Esta situación de miedo en el aula genera cierta inseguridad. Este es otro de los sentimientos que Alberto experimenta en algunas ocasiones, incluso lo percibe por parte de otros compañeros del centro y esto también le influye a él. Son una consecuencia clara de la falta de formación en este ámbito.

“Por la falta de preparación, la verdad. Por que se sienten incapaces de desarrollar ese contenido. Si la formación de uno, pues no ha estado muy trabajada, no ha estado muy formado en esos aspectos, pues lo rechaza, evidentemente. Yo creo que por falta de formación inicial, o posterior” (Alberto, E2).

Su opinión sobre este hecho es que la formación es la principal culpable de que estos contenidos no se realicen de forma constante en su centro, hasta llegar al punto de que se varía toda la programación por este hecho.

“Al profesorado se le supone formado para impartirlos y considero que es el motivo fundamental del rechazo hacia ese bloque de contenidos” (Alberto, C1).

“A veces se ha variado el programa porque el profesor que impartía el curso no tenía formación para ello” (Alberto, C2).

En ocasiones esta inseguridad por la falta de formación puede hacer que Alberto no introduzca este tipo de actividades. Piensa que no lo haría todo lo bien que debería. Situación que no le ocurre con otros contenidos de EF.

“Por una parte no me considero lo suficientemente formado y prefiero no cometer errores en su desarrollo” (Alberto, C1).

“A veces puede ser por incapacidad, seguramente (...). Efectivamente cualquier profesor se desenvuelve mejor dando una actividad de condición física, recreativa o deportiva, que da más oportunidades a uno a desarrollar las clases, que también...porqué no decirlo, menos trabajo porque tienes menos esfuerzo porque está más asimilado...ese tipo de tareas... Y al final lo que ocurre es que siempre la EC es la que sale perjudicada, evidentemente” (Alberto, E2).

Esto no le quita el deseo de intentar hacerlo más tiempo y con otros planteamientos.

“A mí me gustaría desarrollarla más, con más tiempo, pero no sé” (Alberto, E2).

Se trata de un objetivo que alguna vez ha intentado. Ha introducido cambios en su programación de aula, pero no sabe si para bien o para mal.

“Porque llevas muchos años haciendo cosas que funcionaban y ahora lo vamos alternando y, bueno, hay cierta expectación también así. Pero claro, a veces la expectación puede provocar que estén muy despistados” (Alberto, GD).

c) Elementos que facilitan la expresión corporal a Alberto

Ante todas estas dificultades, siempre hay unos aspectos que facilitan a Alberto su labor educativa con los contenidos de EC o, favorecen que ese año sea capaz de llevarlos al aula con mayor seguridad.

1. Por un lado la relación y conocimiento que tenga del grupo.

“Mi experiencia ha sido variable, o sea, ha habido grupos donde yo he tenido una mejor comunicación que con otros y eso se ve el resultado” (Alberto, E2).

2. El dominio que tenga de la actividad que va a realizar con su alumnado.

“Claro he hecho las que yo podía tener seguridad. Luego se han ido introduciendo nuevos, lo que yo me veía capacitado para hacer. Todos tenemos nuestra historia personal y nuestra historia personal va marcando un poco lo que, lo que vamos haciendo” (Alberto, E2)

3. La creatividad de estas actividades.

“Sí ese es uno de los motivos que me animan a hacerlo, seguir haciéndolo con la EC. Creatividad es algo a lo que no están acostumbrados a hacer los alumnos, con lo cual les exige más, les exige más emocionalmente, mentalmente y yo creo que eso genera en cierta manera algo de creatividad. De por sí el trabajo es muy propicio a ello. Indudablemente la EC sigo pensando que es más propicia para ello” (Alberto, E2).

“Creo que es una actividad donde cabe más la creación que en una actividad deportiva que está más estereotipada” (Alberto, E1).

Estos elementos hacen más fácil la EC a Alberto y consiguen que, en ciertos momentos, haya tenido logros diversos.

d) Logros conseguidos

Un logro con este tipo de actividades, en el aula, con sus alumnos, crea en Alberto una emoción diferente. Le hace consciente de haberlo logrado, a pesar de haber sido difícil lograrlo y haberlo realizado en sus clases de EF.

“Bueno, me crea una satisfacción en cuanto a que estas actividades, que son difíciles de introducir y de que se hagan para hacer partícipes a los alumnos, pues cuando lo consigo, hay grupos, alumnos que lo llevan mejor que otros, que entran mejor que otros y cuando lo consigo a mí me satisface. Lo importante no es que lo consigan, sino que al ser tan difíciles... que ellos se metan en el juego de la EC o bueno de las actividades rítmicas... Emocionalmente me satisface bastante” (Alberto, E2).

A nivel personal le influyen muchas cosas de estos logros.

“Lo más intenso podría ser si consigues algo positivo de los alumnos, es la satisfacción de haber sido capaz de transmitir esa manera de trabajar o, no sé, la tarea que te has propuesto. Si la has conseguido transmitir y los chavales responden bien, yo creo que eso es lo más positivo que se puede sentir” (Alberto, GD).

Los logros conseguidos en EC por Alberto, se viven de distinta manera. En estas actividades de EC *“es más inmediata, lo ves”* (Alberto, E2). Y además influyen algunas emociones en ello.

“Es que la EC es más inmediata, lo ves. Enseñando un deporte pues bueno...puedes buscar varias cosas: la eficacia, la técnica, la táctica... Aquí es algo inmediato, emocionalmente se manifiesta inmediatamente. Por decirlo de alguna manera resultados inmediatos, si alguien ha estado a gusto, si ha mostrado rechazo, todo eso se nota inmediatamente. Y de una manera distinta a lo que se expresa en otras actividades” (Alberto, E2).

e) Otras dificultades que tiene

En el desarrollo de la EC en la realidad docente de Alberto hay otra serie de dificultades relacionadas con aspectos diversos. Por un lado expondremos los que él nos comenta en la relación que mantiene con otros compañeros docentes de EF. Algunos de ellos aún mantiene roles sexistas hacia este contenido.

“Bueno, hay algún profesor que puede verlo como contenido sexista, de hecho algún compañero mío cuando lo han impartido...les daba el casset a las chicas y el balón a los chicos. Creo que puede ocurrir en profesorado que no lo ha desarrollado nunca y ahora les cuesta mucho adaptarse” (Alberto, E1).

También, que este tipo de prácticas se identifiquen más con el grupo de teatro de su centro le genera cierta dificultad para luego desarrollarlo dentro de sus clases de EF, ya que genera confusión en el alumnado.

“Fíjate, en mi centro ocurre... pues que hay un taller de teatro y es ahí donde hacen, o dicen que hacen la EC. Entonces luego parece que dicen: pero si EC es el teatro ¿cómo es de EF? Entonces, puede existir esa confusión. Es que tenemos una signatura que caben muchas cosas” (Alberto, GD).

Por otro lado, es consciente de que sus actividades tienen una clara tendencia al trabajo de la parte rítmica y características de trabajo técnico. Esto hace que el matiz expresivo se olvide en algunos casos, en algunas propuestas.

“Bueno de la forma que lo hacemos no se manifiesta especialmente. Sus sentimientos... bueno (...) como lo hacemos fundamentalmente con actividades rítmicas... Pero manifestar sus sentimientos... no llegamos más allá de eso, esa es la realidad. Pues sí, (nos centramos en las técnicas). Si no controlas muy bien la EC en otros apartados que no sean la expresión rítmica... pues se rehúye bastante” (Alberto, E2).

Pero el mayor problema en el centro de Alberto es que muchos de sus compañeros o, a veces, él mismo no desarrolla la EC en sus clases de EF. Son distintas las razones, pero lo cierto es que si hay que quitar un contenido, la EC es la primera de la que se prescinde. Alberto siente cierta ofuscación, ya que a veces, sin estar de acuerdo con ello, esta situación le incita a olvidarse también la EC en el tintero.

“En nuestra programación figura el contenido de EC y actualmente no se imparte. Se mantiene porque es obligatorio impartirlo” (Alberto, E1).

“Es que es un poco el patito feo, por decirlo de alguna manera aunque no sea lo correcto. Porque yo creo que es el contenido que más dificultades crea al profesorado para desarrollar... pero es de la que primero se prescinde. Y cuando hay carencias de horarios o de contenidos que sean excesivos y se quiera reducir en algún caso... eso es así” (Alberto, E2).

A pesar de que figure en el currículum esto es un hecho en el centro de Alberto. Además de repetirse muchos años, aunque el profesorado cambie, pero éste tiene sus preferencias.

“Porque en esta profesión siempre uno pues tiene ciertas preferencias y eso se nota bastante. (...) El que exista un currículum no implica que se realice y tampoco cambia mucho la manera” (Alberto, E2).

Esta realidad de nuestro colaborador no aclara las dudas que ya tenía con el contenido de EC al salir de su formación y tampoco aclara ni favorece resolver las que le han ido surgiendo durante su experiencia docente. Estas dudas principalmente atañen a: (a) ¿qué engloba realmente la EC? (b) ¿qué emociones predominan en estas actividades?

“Tenemos que definir a ver qué tipo de sentimientos y qué tipo de emociones se manifiestan más en la EC. O cuáles predominan, ¿no? Es que yo me planteo más dudas que certezas. (...) El Aerobic, como, dentro de ritmo, por lo menos, si no es expresión corporal, dentro de ritmo sí que cabe ¿no?” (Alberto, GD).

El alumnado de Alberto

El otro gran implicado en la realidad docente de Alberto es su alumnado. A continuación exponemos qué ocurre con su alumnado cuando ha introducido este tipo de actividades de Expresión Corporal en sus clases de EF.

a) Tipo de alumnado

Ya citamos el posible miedo al fracaso en el aula que sentía en algunas ocasiones Alberto. Según esto el otro implicado es su alumnado, quien podría provocarle este miedo por su actitud o respuesta ante sus clases. Así no es difícil entender porqué sitúa *“la actitud que pueda mostrar el alumnado en 3º lugar en cuanto a dificultades”* (Alberto, C2). Esto le ha hecho ver que actualmente siendo profesor de grupos de primero de ESO, ha estado más cómodo con el trabajo de este tipo de propuestas.

“Con los primeros se trabaja mejor, llevo 3 años trabajando con 1º y la verdad es que es una maravilla, están con una disposición ya previa bastante más grande” (Alberto, E2).

Esta preferencia es clara; ante un alumnado con el que la motivación surge casi de forma espontánea, Alberto no muestra tantas inseguridades con estos contenidos en su aula. Situación que no es igual, desde su experiencia, con los cursos más mayores, de tercero o cuarto de ESO. Esto nos vuelve a confirmar, que si la relación con el grupo y su actitud y motivación es buena, esto favorece que Alberto desarrolle la EC.

“Quizá sea más fácil de introducirlo en los primeros cursos, en primero de Eso que en cuarto de ESO. Yo creo que en primero es un buen año, para trabajarlo. Cuando llegan están, ¡pum! Vamos llevo tres años con ellos y estoy encantado, ya no les suelto. Porque puedes hacer lo que quieras con ellos. Es donde más funcionaría porque ya... Buf, llegas a tercero o cuarto.” (Alberto, GD).

b) Aceptan el contenido de expresión corporal

Por otro lado y, según lo citado ya, la opinión de Alberto sobre si su alumnado acepta el contenido es clara. Él cree que sí, sobre todo porque al ser más destacados los contenidos rítmicos en sus clases, les es más cercano a los alumnos.

“En los contenidos que he desarrollado yo, Ritmo, siempre han tenido buena aceptación. Les motiva mucho a los alumnos trabajar con el apoyo musical y más si se realiza con bases musicales que ellos conocen” (Alberto, C1).

“Lo que yo he hecho sí lo aceptan. Hay ciertas reticencias pero al final son bien acogidos” (Alberto, E1).

c) Rechazan el contenido de expresión corporal

La única causa para que su alumnado rechazara el contenido es la inhibición que sienten al realizarlo.

“Tienen mucha inhibición” (Alberto, C1).

d) Grado de implicación del alumnado

Por un lado, el tipo de actividades rítmicas que propone Alberto en sus sesiones motiva al alumnado, que parece en su caso ser más partícipe de este tipo de actividades que de otras. Además, en alguna ocasión ha tenido la colaboración

de ciertos alumnos que realizan este tipo de prácticas, situación que ha favorecido la implicación del resto del grupo.

“Sí lo que observo exteriormente... vamos que ellos manifiestan su motivación por hacer clases con música. Como en este caso... porque es lo que hacemos nosotros. Con baile le doy... a alumnos que saben, aprovechando que algunos bailan o saben bailar bastante bien... pues les he propuesto preparar clases” (Alberto, E2).

e) **Estereotipos en Educación Física**

En la realidad docente de nuestro profesor, su alumnado muestra ciertas actitudes que realzan ciertos estereotipos dentro de la EF, como el caso de los estereotipos de género.

“Hay más reticencias en los chicos que en las chicas... Sí tiene rasgos sexistas, más en los alumnos. Los alumnos no lo ven igual: trabajar EC en EF que en el taller de teatro, aunque trabajen lo mismo” (Alberto, E1).

“Pues siempre notamos que hay siempre alumnos... en este caso alumnas, que son más notables al trabajar con la música que los alumnos que generalmente, de forma general se lo rechazan más” (Alberto, E2).

f) **Experiencias previas del alumnado**

El alumnado de Alberto no muestra que haya tenido muchas experiencias con este tipo de actividades de EC. Esto denota que no hay mucha continuidad en este tipo de actividades, ni mucha tradición en trabajarlas.

“Tienen carencia de experiencias en estos contenidos” (Alberto, C1).

“En general no, no lo han hecho antes. Y esto es muy importante, se nota bastante. Tendrían muchos miedos que se hubieran disipado ya.” (Alberto, E1).

Esto en general hace que, a la hora de superar ciertos miedos, empiezan desde cero. Y no facilita mucho el trabajo con ellos.

g) **Influencia del entorno y los medios**

Por supuesto, esto anterior sería más fácil si hubiese un mayor reflejo social de este tipo de actividades de expresión, pero según comenta Alberto, cree que no es así, que no hay modelos, ni referentes sociales suficientes para ellos, a diferencia de los que hay en otros contenidos de EF.

“La repercusión social que tiene este contenido es poca, aún le queda mucho por andar a la EF y a esos contenidos” (Alberto, E1).

“Creo que hay modelos pero no son visibles. A ver, si hablamos de actividades rítmicas... la mente se nos va hacia lo más popular o comercial o como lo queramos llamar. Si hablamos de otra expresión pues probablemente lo hay en el teatro en la danza, en otro tipo de actividades pero sólo que son menos visibles, yo creo que la sociedad no trasmite eso, por lo menos a los alumnos de nuestras edades” (Alberto, E2).

“Imagínate todos nuestros contenidos, de alguna manera están reflejados en la sociedad. En Deportes, correr, cualquier actividad de las que hagamos. Pero la EC... socialmente no se, no se transmite, no se transmite qué puede ser. Pero los chavales no ven qué es eso de la EC. ¿Dónde está eso?” (Alberto, GD).

Esto también hace que introducir este tipo de propuestas sea más complicado y cueste más convencer al alumnado de que son necesarias para su formación.

“No sé socialmente no hay un reflejo, no se transmite nada, entonces eso complica más las cosas” (Alberto, GD).

Importancia de la expresión corporal en la realidad de Alberto

Para Alberto, aunque su historia personal o su afinidad por el contenido no sea enorme, entiende que la EC es importante para su alumnado. Sin embargo, al oír este término lo primero que le viene a la cabeza es *“laberinto”* (Alberto, GD). Lo que nos da una idea del significado de la EC para él, algo donde se pierde y, por más que intenta buscar la salida, vuelve y lo vuelve a intentar. Pero tiene claro su importancia dentro de la EF, ya que cree que enriquece la propia asignatura y al propio alumnado.

“Creo que es tan importante como otros...cuantas más experiencias tengan mejor” (Alberto, E1).

También cree que la mejor manera de introducirla y desarrollarla es interrelacionar los contenidos de nuestra propia asignatura, de una forma sencilla y cotidiana, de modo que todo sea más natural y normal para el alumnado.

“También siempre estamos diciendo interrelacionar con otras asignaturas, pues si dentro de la nuestra propia interrelacionamos contenidos, pues fíjate. Es una buena manera también de dar pasitos” (Alberto, GD).

Por otro lado, la EC dentro de la EF le supone a Alberto pensar en *“emociones”* (Alberto, GD). Esto quiere decir que sus prácticas deben implicar a algo más que el cuerpo en movimiento, sin más, situación no muy presente en algunas de sus propuestas. También cree que no hay mucha tradición de trabajar con otras áreas de modo interdisciplinar, quizá eso ayudara algo más, en su desarrollo.

“Me he encontrado que trabajan la EC desde otras áreas, (lengua y literatura, teatro...). No hay claridad de conceptos en este sentido en la educación... la interdisciplinariedad... Las tareas interdisciplinares deberían ser fundamentales. Hay falta de comprensión en la educación interdisciplinar” (Alberto, E2).

Nuestro profesor lleva a cabo la EC con todo este esfuerzo por superar las dificultades expuestas, encontradas en su realidad docente, aunque en ocasiones le hacen dejar algún curso escolar sin impartir la EC entre sus contenidos.

1.4. El caso de Gaia



1.4.1. Contextualizando a la persona y su identidad profesional en Expresión Corporal

Gaia es una profesora muy activa y motivada por la EF. Tiene 12 años de experiencia docente en diferentes centros de la Comunidad de Madrid. Actualmente se encuentra en un pueblo, cuyo instituto de secundaria es Bilingüe.

No ha tenido experiencias previas con el contenido. Tuvo su Formación inicial finalizada en 1997, pero en el caso de la EC, por circunstancias de baja por enfermedad del profesorado encargado de esa asignatura, no tuvo ninguna FIP en EC. Durante sus primeros años de contacto con la realidad docente se ha formado con la realización de diferentes cursos de Formación Permanente, en diferentes temáticas que atañen a la EC. Su primer contacto con la EC fue en la prueba del proceso selectivo de acceso al Profesorado de Secundaria de EF, para el cual necesitó la realización de un curso específico que facilitó su superación.

Algo que queremos destacar en especial de esta profesora es que la ausencia de EC en su FIP le hizo cuestionarse si realmente la EC era necesaria y útil dentro de la EF que realizaba en sus clases en los primeros años o era una simple cuestión de moda, manifestando sentirse un poco “atea” (Gaia, E2) con el contenido opinión que ha cambiado por completo en su proceso de evolución personal y profesional. A pesar de que esto pudiese ser un inconveniente para ella, siempre realizaba alguna Unidad de EC en su programación, dentro de las actividades que ella sentía que más podía dominar y que se sentía más cómoda.

“Ya que en es un contenido más y hay que darlo” (Gaia, E2).

Por otro lado, esta necesidad de convencerse de la utilidad de la EC en EF le hizo buscar cursos que complementaran sus carencias en este campo, llegando, a día de hoy, a desarrollar una programación donde en los tres trimestres está presente el contenido de EC en alguna de sus Unidades. Ella afirma que al impartir este contenido trabaja aquellas propuestas que lleva más tiempo

realizando, el paso de los años le ha hecho sentirse segura con ellas y sabe cómo introducirlas y responder al alumnado cuando las experimenta, elaborando pequeños matices nuevos cada año. Sin embargo, cree que hay muchos aspectos del tratamiento de la EC que se le escapan, que desconoce y no encuentra cómo introducirlo en sus propuestas, que siempre son influenciadas por el campo de la dramatización o de técnicas terapéuticas o de relajación.

Otro aspecto relevante es cómo esta profesora reflexiona sobre los cursos de FPP realizados, exponiendo que han sido de gran ayuda a nivel personal, transfiriendo muchos de sus aprendizajes a su propia vida. Esto le ha ayudado a crear una identidad profesional en EC propia, caracterizada por todo lo comentado anteriormente.

Siguiendo el referente de Montávez, (2011: 73), sobre el tipo de profesorado que podemos encontrar en EF en EC, podemos afirmar que Gaia, aunque sin FI, se ha preocupado por introducir estos contenidos en sus clases y se ha preocupado por formarse en sus primeros años de labor docente, por lo que, aunque fuese una “*docente confusa en EC*” en este ámbito en sus inicios, podemos afirmar que su evolución hasta este momento la ha convertido en una “*docente motivada en EC*”, sobre todo, porque creemos que ha vivido esa evolución a nivel personal.

1.4.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad docente

Empezaremos por describir cómo fue la formación de Gaia, tanto la FIP como la FPP, para después ver cómo ha influido esto en su práctica docente y todos los aspectos implicados en ella. A continuación veremos cómo se siente Gaia frente al contenido y las actividades de EC, cuáles son sus sentimientos cuando se enfrenta a este tipo de contenidos, para después exponer cuál es su alumnado y su situación al realizar estas actividades. Como último apartado veremos la importancia que tiene este bloque de contenidos para Gaia en relación al resto de EF.

Formación de Gaia en expresión corporal

a) Experiencias personales previas

En el caso de Gaia no ha existido ningún contacto con la EC previo a la FIP o FPP. Como demuestra su discurso:

“Es que no recuerdo, sino estaría porque yo creo que son situaciones que no olvidas así fácilmente. Tema de ritmo, nada, de expresión, nada, de actuación, nada” (Gaia, E2).

Con esta situación de falta de experiencias parece que la Formación que reciba a posteriori debería haberse encargado de cubrir este hueco en su formación como persona y en sus vivencias en este campo, inexplorado e inexistente.

La primera experiencia que recuerda fue la prueba de oposición referente a la EC, que no tuvo que ser nada fácil de afrontar, visto su poco bagaje en este campo.

“Cuando yo me enfrenté al tribunal (...) bueno, pues venga, que aquí me las den todas” (Gaia, E2).

A continuación se recopilan diferentes ideas sobre el proceso vivido por Gaia para formarse e intentar superar la prueba de EC del proceso de oposición para Secundaria:

“Ahí me encuentro con el pastel, ¿pero esto qué es? (...) Lo afronté sin pensar mucho porque es una prueba que está ahí y que hay que superar como es el teórico. Me lo planteé como no difícil, no fácil. Me voy a poner” (Gaia, E2).

En ese momento, Gaia recibe su primer curso de formación para esa prueba específica. Fue un proceso formativo personal, de asimilación de experiencias, algo que no tenía y que se consideraba como requisito para ser profesorado de Secundaria.

“Montarme mi propia coreografía pequeñita, mi escenografía y me costó, me costó, pero trabajé” (Gaia, E2).

Tuvo un gran reto, le supuso una gran preparación para realizar aquello, por eso a nivel de emociones estaba segura, como afirma en las siguientes citas:

“No tuve bloqueo haciéndolo, pero entiendo que es una forma de hacerle frente a una situación, bueno pues aquí estoy y, voy a intentar hacerlo lo mejor posible y no es una prueba fácil, para mí fue difícil” (Gaia, E2).

b) Formación Inicial

Por otro lado, ya hemos citado que también su FIP fue nula en aquellos años. Aquellos años, lo que recuerda como una situación poco adecuada ante la que manifiesta su opinión crítica. Esto también le ha llevado a buscar su posterior formación para reforzar estas carencias, reconocidas y aceptadas por ella misma.

“No ha sido adecuada. Me he tenido que formar con posterioridad” (Gaia, C1).

“Ni en INEF, que tuvimos la mala suerte de que el profesorado ese año estuvo mal todo el año. Mira, es una carencia tremenda” (Gaia, E2).

No debe ser nada fácil enfrentarse a las primeras experiencias docentes siendo consciente de que no has tenido formación en algún aspecto que luego has necesitado a la hora de estar frente al alumnado. Quizá por eso Gaia intentó cambiar este hecho. Realizó FPP en sus inicios docentes, revisó fuentes documentales y todo esto la ayudó a descubrir lo que realmente era la EC. Como muestran sus palabras:

“Porque para mí era un gran reto, y sobre todo, descubrir si, el contenido, era realmente necesario o era paripé, yo era un poco “atea” en ese sentido (...) para mí era un gran reto (...) Necesitaba un gran repertorio teórico” (Gaia, C1).

c) Formación Permanente

Esta inquietud por formarse se lo provocó el contacto con la propia realidad docente como profesora novel, reconociendo que si no llega a ser porque se

dedicó a la docencia quizá ni se hubiera molestado en buscar más formación en este campo.

“Aunque no hubiera realizado cursos si no estuviera en este ámbito educativo” (Gaia, E2).

Aquellos cursos que realizó eran de temáticas diversas (yoga, expresión corporal y multiculturalidad, ritmos latinos, expresión y teatro, etc.), basados en los modelos formativos existentes en aquel momento. Pero este proceso ha ido cambiando por las necesidades profesionales y por las necesidades del centro docente en el que se encuentra y ya lleva trabajando algunos años. Por eso nos afirma que la temática de la formación realizada por ella, abarca contenidos tan diversos como:

“Expresión corporal (...) aeróbic (...) Expresión Corporal e interculturalidad (...) Ritmo y expresión (...) ritmos latinos, expresión, masaje, expresión y teatro”. (...). “He realizado cursos de las direcciones de área. Actualmente lo tengo un poco parado, como tengo parado todo porque he estado dos años entregada (...)” (Gaia, E2).

Se observan diferentes temáticas, pero todos ellos con participación y experimentación de las propuestas que abarcan, donde la opinión y sensación de Gaia durante su realización y participación en ellos nos muestra que:

“Sí que había que implicarse. El sentimiento fue de pereza inicial y luego bien porque la verdad es que en los cursos se crea un ambiente muy bueno. También te pones en el papel de tus alumnos y esto te facilita”. (Gaia E2).

Todos estos cursos le hacían reflexionar a Gaia sobre la propia actitud que mostraba y que era similar a la de su alumnado en sus clases. Estos cursos supusieron para Gaia tomar las riendas de estas experiencias y realizar un gran cambio, le ayudaron a cambiar su forma de percibir la EC. Cambió su propia forma de vivenciar su propio movimiento y gestos, recalcando que fueron de gran ayuda personal.

“El poder trabajarlo yo misma. Digamos que son cositas que ya no se escapan, que las has alojado aquí dentro (señala la cabeza), las has trabajado. (...) Te ayuda a interpretar cosas que ves, actuaciones, gestos de la gente, tonos de voz. Y el tema del ritmo me ha ayudado mucho a la hora de coordinar. (...) Si se queda aquí archivado es que te ha parecido bien” (Gaia, E2).

En cuanto a la utilidad profesional cabe decir que también ha sido muy favorable el reflejo que ha tenido esta FPP en la elaboración de sus propuestas de clase, como se puede ver:

*“Ha sido de gran utilidad...porque yo lo que necesitaba era un gran repertorio teórico y luego acoplarlo a mi estilo” (Gaia, C1).
“Y sobre todo cambian ese año tu forma de ver la expresión corporal” (Gaia, E2).*

Esta última cita nos parece importante, esa es una buena razón que sustenta el cambio de pensamiento en Gaia, donde la reflexión sobre la formación que ha llevado a cabo tiene su reflejo en sus prácticas educativas y en su cambio de pensamiento.

Desde el punto de vista del proceso de introspección realizado, creemos importante resaltar de Gaia la humildad con la que reconoce que lo desconoce o no controla, buscando alternativas para hacerle frente.

“Si no me siento...pues yo también pregunto...pues pregunto a mi compañera que ahora ha traído unas cosas, a ver cómo lo hacen” (Gaia, E2).

Reconocer estas carencias le ha ayudado a formarse en cualquier situación, sin necesidad de buscar un curso formal de FPP, incluso con una formación más contextualizada a su centro, con sus propios compañeros, en su propia persona y en su realidad educativa, como muestra en la siguiente idea que nos expone:

“No les interesa esto pues voy a buscar otra cosita. (...) El poder trabajarlo yo misma. Porque fíjate que te encuentras que para poderlo trabajar con tus alumnos lo tenías que hacer tú” (Gaia, E2).

Queremos resaltar esta última frase como algo primordial en EC: la vivenciación por parte del profesorado, la experimentación acompañada de la reflexión. Esto es algo imprescindible para hacer EC con los alumnos.

Dicho todo esto, expuesta su trayectoria formativa, la opinión que Gaia afirma sobre su evolución en el contenido de EC y su práctica docente es buena. Esta evolución se basa en:

“La tranquilidad y la pérdida del miedo al fracaso, si lo haces y no funciona pues al día siguiente otra cosita. Al principio te obsesionas con si no funciona, no les ha gustado, qué error. Ahora digo: ¡si no pasa nada!” (Gaia, E2).

Por otro lado, cree que esta evolución también ha sido fruto del cambio en el ámbito *“personal y de una maduración laboral”* (Gaia, E2).

También en su labor, la propia legislación le ha servido de motivación para continuar introduciendo estos contenidos en sus clases como muestra en el texto:

“¿Mi evolución? (...) Es que yo tengo que dar mi temario. Y contiene ciertas cosas y tengo que darlas. Entonces la primera motivación es que tengo que enfrentarme a la clase con esos contenidos y hay que darlos” (Gaia, E2).

Por estas razones descritas anteriormente defendemos la identidad de Gaia en EC y su similitud con la figura de “docente motivado”.

La práctica docente de Gaia en expresión corporal

Vamos a describir a continuación toda la información aportada por esta profesora sobre diferentes aspectos didácticos y organizativos de su práctica educativa, todo ello sin perder la perspectiva de evolución que haya podido tener en este tiempo.

a) Aspectos temporales

Gaia comenta que siempre ha realizado el contenido de EC en sus clases, durante los años de experiencia docente que tiene. El tratamiento que le ha dado

ha sido como bloque de unas seis sesiones o, en ocasiones, ha realizado algunas actividades combinadas entre las sesiones de otros bloques de contenidos:

“Aunque luego en diferentes bloques suelo meter algunos elementos de Expresión corporal” (Gaia, C1).

Justifica la cantidad de sesiones que realiza en base a la preparación que tiene en este contenido o al tipo de alumnado que tiene en sus clases.

“Creo que esta es la secuenciación que mejor se adapta a mi preparación y al tipo de alumnado que tengo”, (Gaia, C1).

Un aspecto a destacar, en cuanto a la temporalización, es que en su centro actual su programación tiene presente unidades de EC en los tres trimestres, como muestra con sus palabras:

“Este año la EC se trabaja en las tres evaluaciones, con tres contenidos diferentes.(...) Que a lo mejor lo que nos falta es lo que te digo de integrarlo en todo”, (Gaia, E2).

Con esta opinión nos muestra esa motivación por replantear estos contenidos en las clases de modo más natural y continuado, dentro de la propia programación de la EF.

En cuanto a la continuidad en la programación, cree que no es fácil, es una labor en la que el departamento influye mucho, no es sólo labor del propio profesor en su aula, pero ella lo intenta en los cursos que tiene introduciendo cambios diversos en cada uno de ellos, como:

“En primer ciclo de ESO: escenificación, gestualización.” (Gaia, E2).

b) Selección de contenidos

La opinión de Gaia en cuanto a la prioridad de los bloques de contenidos que constituyen la EF, en principio, es la de que:

“No puedo diferenciar en importancia. Cada uno forma parte de un conjunto. Todos número uno” (Gaia, C2).

Sin embargo, en la primera fase del proceso de la investigación, su opinión sobre este mismo aspecto fue la siguiente:

“Primero Juegos y deportes y cualidades Motrices; segundo Condición física y salud; tercero Ritmo y expresión; Cuarto habilidades en el Medio natural” (Gaia, C1).

Este cambio de opinión de la colaboradora nos hace confirmar, por un lado, que su propia experiencia y reflexión sobre la práctica le ha llevado a esta modificación de sus ideas y creencias; por otro lado, este hecho es indicativo del proceso de cambio en su pensamiento respecto a la comprensión de una EFE más global, ya que todos los bloques de contenidos tiene su relevancia en el desarrollo holístico del alumnado, entre ellos, el de EC como uno más.

En cuanto al propio currículum, como herramienta de apoyo, de innovación e investigación del docente, es curioso que no sirva mucho para esta función. Finalmente sólo es un documento que da orientaciones concretas sobre el desarrollo de estos contenidos en el aula y que, se cuestiona si son suficientes o bien orientados:

“Creo que se limitan a enumerar una serie de contenidos y objetivos sin secuenciarlos y estructurarlos correctamente” (Gaia, C1).

Este currículum, después de sufrir tantos cambios legislativos, ha acabado siendo un desconocido para el propio profesorado, como muestra Gaia con sus palabras:

“Concretamente no sé cómo se proponen los contenidos en el currículum (...). Tendría que mirármelo detenidamente” (Gaia, C1).

En la segunda fase de la investigación da diversas opiniones sobre la adecuación de la definición de este tipo de contenidos de EC dentro del currículum de EF, a veces contradictorias entre sí. Mostramos algunas de ellas:

“En general me parece que toca muchos más aspectos de los que trabajamos en clase. (...) De una forma muy a la ligera, podría decir que están bien definidos” (Gaia, C2); *“(...) Está como los otros, con carencias”, “Son unos trazos muy gruesos que no llegan a ningún lado y todo vale”* (Gaia, E2).

Pensamos que cuando se recopiló la primera opinión (C2) Gaia aún no había tenido la suficiente FPP para tener criterio propio para saber si la definición de los contenidos curriculares eran adecuados o no. Sin embargo, en la opinión de la segunda fase (E2), que contradice un poco la anterior, tenemos la certeza de que Gaia ya ha experimentado ciertas propuestas y actividades en su práctica, además de haber recibido formación sobre EC, por lo que parece que ya tiene más criterios para opinar sobre el currículum.

Las preferencias de contenidos que Gaia manifiesta respecto al tipo de propuestas que realiza en sus clases suele estar marcada por actividades de este tipo:

“Ritmo, imagen y esquema corporal y siempre a través de la música” (Gaia, C1).

Este tipo de dinámicas y propuestas que Gaia desarrolla en su aula se han ido ampliando con el paso de los años, existiendo una evolución:

“Danza moderna, aeróbic, bailes latinos, escenificación, gestualización. Relajación a través de yoga. Ritmo y creación de coreografías” (Gaia, C2)

“Expresiones de sentimientos a través de jueguecitos, imitaciones (...). Expresión Corporal e interculturalidad” (Gaia, E2).

Esto nos hace comprender la posible evolución profesional que ha tenido Gaia, intentando innovar, metiendo siempre elementos nuevos a sus actividades, quizá fruto de la FPP recibida paralela a sus años de experiencia docente, o por la propia influencia de su alumnado en algunos casos. Existen opiniones que muestran que no siempre ha sido fácil conseguir un contenido concreto que

motive al alumnado hacia la EC, por lo que ha tenido que ir probando, creando pequeños procesos de investigación –acción en su actuación educativa, como expone en este comentario:

“Llevo 6 años dando Yoga, es verdad que de expresión tiene poco, de ritmo tiene muchísimo, porque es todo respiración. Y es la única manera que he tenido de engancharles un poquito con el tema de EC: relajación”. (Gaia E2).

Por otro lado, según las experiencias previas, la formación, sus propios gustos o motivaciones, el profesorado siempre tiene mayor afinidad por unas actividades más que por otras. En EC y en el caso de Gaia, esto se hace presente en cuanto a que hay ciertos contenidos que no trabaja en sus prácticas.

“No trabajo el ámbito de la interpretación, ni la exaltación de sentimientos” (Gaia, C1).

O como muestra en la segunda fase:

“En el tema de expresión <pura y dura>, (...) lo veo demasiado estático. El ritmo, expresando..., yo eso no lo he trabajado, a lo mejor es mi siguiente paso” (Gaia, E2).

Esta opinión también nos vuelve a confirmar el carácter de “docente motivada” (según Montávez, 2011:73) que tiene Gaia, ya que no se cierra puertas, sino que más bien analiza sus carencias e intenta proponer cambios a largo plazo. Por otro lado, precisamente aquello que más le cuesta trabajar o introducir en su aula, es una de las principales finalidades de las actividades de EC: expresar los sentimientos. Esta quizá sea la parte más comprometida de la EC, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Por otro lado, como razones que le hacen variar o modificar los contenidos a desarrollar en sus clases en este bloque de EC podemos decir que son principalmente las siguientes:

- (1) Por su alumnado y por las cosas que consiguen hacer;
- (2) Porque se siente más familiarizada con éstos, lo que le hace sentirse más cómoda; por costumbre y rutina otras veces,
- (3) Cuando te cambian de centro y tienes alumnado nuevo;
- (4) Porque a veces no funcionan, llevas mucho con ese alumnado y hay que ir cambiando las actividades.

Diversas son las opiniones que expone afirmando que estos contenidos se introduzcan y sobrevivan, o no, en las clases de EF de Gaia. Las mostramos a continuación:

“He ido cambiando contenidos en función del alumnado” (Gaia, C1).

“Me encanta ver cómo todos los alumnos son capaces de vencer sus miedos y descubren que (...) ¡tienen ritmo!” (Gaia, C2).

“Elijo estos (...) a lo mejor estoy más familiarizada (...) y desconozco los otros. Me siento cómoda. A lo mejor, por costumbre, que llegas a una rutina, y lo tienes planificado (...) esa rutina me sirve para otros Centros”. (...). “Les tenía que cambiar contenidos porque llevaba ya mucho con ellos” (Gaia, E2).

c) Aspectos metodológicos

En los aspectos metodológicos que influyen en la práctica docente, Gaia muestra diversas opiniones que mostraremos a continuación.

En lo que se refiere a su implicación en el aula, comenta que le gusta implicarse en la dinámica de las actividades con el alumnado, según el momento. Así afirma que:

“Sí me implico, me gusta y además es una manera de aprender rápidamente ya que tú también experimentas esas situaciones” (Gaia, C1).

En otras ocasiones se ha mantenido al margen, con intención de permitir la creación del alumnado en las propuestas, para que sus ejemplos no condicionen mucho sus respuestas:

“Tal vez con mi actuación estoy condicionando una respuesta” (Gaia, C2).

También es cierto que con las pocas experiencias que tiene el alumnado de Secundaria en este tipo de actividades, es normal que a veces ellos mismos necesiten de la participación del propio profesorado, como demostración y ayuda para favorecer sus acciones:

“Sí, ellos lo demandan. Siempre tienes que hacer tú un pequeñito ejemplo (...) pero ellos lo demandan constantemente porque no saben buscar el suyo” (E2).

Respecto al tipo de metodologías que emplea en sus propuestas, manifiesta que suele proponer tareas al alumnado y luego observa, como podemos leer de sus opiniones recopiladas:

“Propongo tareas y observo. Es un buen feedback”, (Gaia, C1).

También intenta que existan momentos de creación del alumnado, ya que piensa que este proceso le ayuda a valorar la asimilación de lo desarrollado en las clases:

“Hay momentos de creación. Se observa rápidamente la asimilación y los progresitos”, (Gaia, C1).

Estos dos aspectos metodológicos, con mayor relevancia en el proceso creativo y en la responsabilidad y autonomía del alumnado en su trabajo y participación, se combinan con el mando directo en muchas otras ocasiones.

“Normalmente sí dirijo, soy muy mandona, aunque de vez en cuando delego” (Gaia, C1).

Imaginamos que el utilizar un tipo de metodología u otro dependerá de la naturaleza de la actividad o dependerá de diversos elementos como: el grado de implicación del alumnado, grado de conocimiento y dominio de las actividades, el número de recursos personales de Gaia para su actuación docente, o la confianza en los propios recursos metodológicos planteados en este tipo de actividades.

Asociado a la utilización de una metodología u otra también estará el clima afectivo emocional conseguido en el aula. Gaia afirma que es imprescindible conseguir fomentar ese clima y podemos asegurar que ese clima que consiga en su aula será indicador de la aceptación e implicación del alumnado en este tipo de propuestas de EC.

“Imprescindible crear un buen clima. Cómo lo consigo (...) te conviertes en una “animadora”, tienen que ver que a ti mismo no te da vergüenza” (Gaia E2).

Una de las razones que nos aseguran esta mayor implicación del alumnado en este tipo de actividades expresivas es que, como ha citado Gaia, (E2) vean que el profesorado se implica, que no se *“inhibe o avergüenza”* de hacerlas. Nuestra propia superación de estos límites personales puede ser reflejo y ayuda para la superación de los del alumnado, aunque, como en todo lo referente a la Educación, no hay verdades absolutas, ni actos infalibles:

“Lo demuestro o no en función de cómo vea al grupo. Y entonces ellos un poco vencen su miedo. Y otras veces no me funciona. Yo creo que se lo hago fácil, porque intento que no se sientan muy angustiados” (Gaia E2).

En la opinión de Gaia aparece el término *“angustiados”*, comentando que es labor suya facilitar las situaciones de aprendizaje en las actividades de EC todo lo que pueda para que sea más accesible para el alumnado. En esta finalidad el clima de seguridad emocional en la clase, como ya se ha citado, será fundamental.

d) **La evaluación**

Hay otro aspecto didáctico, que según se realice será consecuencia de la aplicación de una metodología u otra. Este aspecto es la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde Gaia confirma que no tiene dificultades. En su proceso de evaluación tiene en cuenta principalmente estos aspectos:

“Sobre todo valoro la participación y colaboración” (Gaia, C1).

“Todo es participación” [En la evaluación de EC] (Gaia, E2).

También manifiesta que esta razón denota la diferencia principal con otros contenidos, que la valoración del proceso de evaluación sea sobre todo la participación:

“Se invierte la valoración a la hora de valorar su participación, conocimientos...” (Gaia, E2).

Se confirma que en este tipo de actividades corporales de expresión prevalece lo conceptual sobre lo vicencial y lo creativo sobre lo técnico.

e) **Recursos y materiales**

En este apartado se exponen diferentes ideas que trataremos de describir. Por un lado, es reconocida con una dificultad la falta de recursos prácticos en este ámbito de EC:

“En 4º lugar como dificultad está la falta de formación y recursos prácticos en este campo” (Gaia, C1).

Si un profesor no tiene suficientes recursos personales y didácticos para abordar una práctica, lo más seguro es que no la aborde, que siempre haga lo mismo para ir teniendo mayor control sobre la actividad realizada, o que si la desarrolla y surgen ciertos problemas en la práctica, este profesorado no pueda dar respuesta a las verdaderas necesidades del alumno en esa circunstancia.

Sin embargo, esta falta de recursos puede superarse fácilmente. Una razón es porque la propia realidad en los centros con este tipo de contenidos, ya que no es muy abundante ni muy extendida y permite al profesorado que sí que lo aborda realizar contenidos muy fáciles y de poca complejidad, como nos muestra Gaia:

“No tiro de recursos porque en ese sentido al entrar en un centro (...) con la Expresión Corporal que tengo (...) ¡en el centro no habían dado nada! (...) entonces me resulta facilísimo” (Gaia, E2).

Si a esta falta de recursos prácticos personales le añadimos que las instalaciones del centro no sean las adecuadas, que no favorezcan al profesorado llevar a cabo su docencia en EC, sino que más bien lo entorpece, pues las dificultades para su elaboración van aumentando:

“En 3º lugar de dificultad (sitúa) los recursos materiales e instalaciones para desarrollar estas actividades” (Gaia, C2).

Sin embargo, Gaia ha tenido un gran elemento a su favor: la colaboración de otros compañeros de departamento en algunos de los centros donde ha estado. Esto le ha favorecido llevar su labor docente en EC mejor, con más confianza.

“Nos reunimos unos profes de EF y cada uno enseñaba a los demás lo que hacía en sus clases de E. C. Fantástica” (Gaia, C2).

Estas dinámicas de colaboración, además de enriquecer la propia práctica docente, son un gran elemento de formación permanente en el propio contexto y realidad en la que se tiene que desarrollar, por lo tanto supone, doble riqueza. Además de no dejar que algunos alumnos se queden sin este tipo de experiencias tan importantes en su desarrollo, como se observa en este comentario:

“Yo me encargaba el tema de Ritmo y Expresión. Intercambiábamos los grupos esa semana (...) era maravilloso” (Gaia, E2).

A pesar de que esto denota la falta de formación y seguridad para la realización de estos contenidos, quizá facilita asumir las propias carencias por parte del profesorado en el proceso reflexivo que realiza con la ayuda colaborativa entre compañeros docentes, con intercambio de experiencias en su propio contexto. Como expone Gaia:

“Entiendo que para la profe que tiene esa carencia, es algo que hay que superar. Pero si hay alguien en el departamento que es capaz de darlo ¡aprovecharlo!” (Gaia, E2).

Por lo tanto, en su caso, conoce y ha coincidido con profesorado que no realizan este contenido en sus clases, dando como principal razón que no se sienten capacitados para ello:

“Otros compañeros no lo realizan...Porque no saben y además no se sienten capacitados” (Gaia, E2).

f) **Finalidades e intenciones con la expresión corporal**

A pesar de estar bien claros las finalidades de la EF en el currículo de Secundaria, no parecen estar tan consensuadas las finalidades de las actividades propias de la EC, que definen y orientan a un lado u otro este tipo de prácticas.

En el caso de Gaia, las finalidades que se propone cuando desarrolla este bloque de contenidos son varias.

Por un lado, desinhibir al alumnado:

“Creo que el objetivo no ha sido que consiga el ritmo, sino que venzan el miedo al ridículo. Simplemente es que participemos todos” (Gaia, E2).

Por otro lado, la vivencia:

“Tener una vivencia personal diferente” (Gaia, E2).

Con esta finalidad se realiza la experimentación de diferentes prácticas, dando una visión más amplia de la tradicional EFE.

También es una finalidad de Gaia el que sus alumnos lleguen a expresar:

“Ellos tienen que aprenderlo y tienen que expresar”, (Gaia, E2)

Para Gaia es importante que su alumnado llegue a expresarse en este contexto educativo, porque cree que puede que no tengan muchas más experiencias favorecedoras de ello en otros ámbitos.

Hay una finalidad marcada por la propia legislación, hay que dar EC porque así se recoge en la ley, afirma Gaia de la siguiente manera:

“Yo tengo que dar mi temario. Y contiene ciertas cosas y tengo que darlas” (Gaia, E2).

Aunque quizás esto sea más una razón para realizar la EC en sus clases, también la aporta como finalidad: desarrollar el currículo. Gaia realiza una aportación propia a este apartado de finalidades, según su experiencia con su alumnado y su realidad docente, que está relacionada con lograr la implicación del alumnado en el proceso educativo:

“En realidad, de implicar a los alumnos, porque con un poquito de colaboración lo tienen”.

Vuelve a valorarse el alumno como partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde tiene un papel importante y relevante, más aún en estos

contenidos, donde probablemente, necesite mayor apoyo y motivación por parte de su profesor.

Cómo se siente Gaia con la expresión corporal

a) Resistencias y miedos propios

Cuando Gaia introduce estos contenidos en el aula le generan ciertos sentimientos y emociones, que intentaremos explicar a continuación. Unos, porque es lo que ella realmente siente al realizarlos y, otros, son consecuencias de la formación, de sus experiencias previas o de otros factores. Algunos de estos sentimientos le suponen una dificultad para el desarrollo de estos contenidos, como muestra en este comentario:

“La desconfianza que tengo con este contenido en concreto” (Gaia, C1).

Por eso afirma que sus propias sensaciones y sentimientos son una dificultad para el desarrollo de estos contenidos en sus clases:

“En 2º lugar de dificultad (...) los miedos, la desconfianza e inhibiciones personales” (Gaia, C2);

Además, ella misma nos reconoce que este tipo de actividades no han sido nunca su fuerte, por lo que su realización es un esfuerzo extra:

“En el ámbito creativo creo que soy un cero a la izquierda” (Gaia, E2).

Entre estos sentimientos podemos destacar, entre sus diferentes opiniones recogidas, la desconfianza con el contenido, inseguridad personal y miedo al ridículo. Esto ha hecho que realice un gran trabajo personal para lograr su superación.

“Igual que te sientes muy seguro en el ámbito deportivo que has desarrollado toda tu vida, (...) pues me falta esta otra parte. Es totalmente, que es personal” (Gaia E2).

El pensar, reflexionar y analizar estas emociones que tiene en sus prácticas en EC, le hace llegar a la conclusión de la similitud que puede tener con las actitudes que muestra su alumnado cuando ella las realiza en EF:

“Entonces en ese momento a lo mejor yo estaba como mis alumnos. (...)Tienes que desarrollar tu miedo al ridículo, dejar tu capacidad de creatividad abierta” (Gaia, E2).

Gaia, con su proceso de introspección, vuelve a ser consciente de sus posibles carencias en este campo, no sólo a nivel de conocimientos, sino a nivel de control emocional en su propia piel, donde afirma:

“No tienes porqué controlarlo, también eso hay que reaprenderlo. Y lleva sus años. (...) Si yo me voy a un curso, como me ha pasado que he ido y al principio, (...) ¡estoy como mis alumnos!” (Gaia, E2).

Por otro lado, tener que dar EC es una motivación para centrarse en la superación de estas emociones, que pueden hacerla más inestable ante este contenido.

“Hay que darlo y no tengo problema” (Gaia, C1).

Se vuelve persistente en su empeño por introducirlo EC en sus clases, está animada y le encanta intentarlo. Esto ha hecho que evolucione con esos intentos.

“La pérdida del miedo al fracaso, si lo haces y no funciona pues (...) Al principio te obsesionas, si no funciona, no les ha gustado, qué error (...) huy no les mola, pues no lo voy a dar” (Gaia, E2).

Esta podría ser su actitud y decisión final, pero sin embargo intenta ir más allá, se involucra, intenta dar pasos que le acerquen a estar más cómoda con el contenido, como nos muestra en la siguiente opinión:

“Ahora sin embargo, si lo hago no me preocupa, si les siento aburridos, pues tienen que pasar también por ahí”, (Gaia E2).

Esta actitud que muestra Gaia es un buen ejemplo para sus alumnos en las clases, porque supera sus emociones, que podrían servirle de bloqueo a ella también y opina además que:

“Los alumnos, se involucran lo justo, pero porque no llegamos” (Gaia, E2).

Con esto se refiriere a nosotros mismos, el profesorado de EF. Por lo que el primer paso para lograr un adecuado desarrollo de EC en EF es el trabajo personal que realice cada docente.

b) Inseguridades

Gaia nos muestra la opinión de que la EC supone algo comprometido para el profesorado, que le crea cierta inseguridad:

“Creo que es muy enriquecedor pero a la vez un compromiso para el profesor, ya que es un ámbito no muy trabajado y en el cual nos sentimos inseguros” (Gaia, E1).

La EC es un “compromiso” para ella. Sus prácticas la comprometen ante sus alumnos, le hacen mostrarse como siente, como se comunica, a pesar de ser el contenido que menos ha trabajado y, por tanto el que menos controlaba. He aquí la inseguridad:

“Mi falta de base esos temas. (...) Como dificultad fundamentalmente el desconocimiento de cosas que puedo hacer. Qué recursos tengo, quién me ayuda...” (Gaia, E2).

Aunque tiene y ha buscado opciones para superarlo:

“A través de la experiencia dejas de tener dificultades a la hora de impartir estos contenidos”, (Gaia, C2).

“Entonces tienes que crearte, un poquito esa base. Y a lo mejor hay otras vías fantásticas (...) y que yo desconozco”. (Gaia, E2).

Esto creemos que es el primer paso para la evolución personal: reconocer su falta de base y, a partir de ahí, intentar reforzarla, crearla, experimentarla con sus propios alumnos, investigando en su práctica con ellos. Es muy consciente de lo que no sabe hacer, causa principal de su inseguridad, en su caso consecuencia de la FIP principalmente. Ya que con sus experiencias formativas posteriores y esforzándose en superar su miedo al ridículo, ha conseguido hacer su propio lenguaje.

“Los alumnos necesitan una referencia de cómo se hace esto. Pero es que nosotros también. Es muy importante que se nos muestre que cosas podemos hacer (...) porque estamos en el sota caballo y rey”. (Gaia, E2).

Esta opinión muestra una clara ausencia de modelos claros, de tipos de organización y progresión del desarrollo de estos contenidos en el aula, esto crea aún más desconcierto a Gaia. Creamos un trabajo individual de clase y, a veces, necesita la contrastación y el debate con otros compañeros para ver si está encaminada o no en lo que ser debería trabajar en EC:

“No sé si hay alguien trabajando la expresión corporal de otra manera” (Gaia, E2).

c) Elementos que facilitan la expresión corporal a Gaia

En las experiencias profesionales que Gaia ha tenido con este tipo de actividades corporales expresivas hay ciertos elementos que parecen que le facilitan que siga motivada por seguir adelante con ellos y favorecen también el introducirlos en sus clases. Entre ellos podemos citar:

1. Los grupos van perdiendo vergüenza:

“Cuando ya vean que los grupos pierden la vergüenza...el miedo escénico. O sea que esto hay que medirlo grupo a grupo.” (Gaia, E2).

2. Ella va dominando los contenidos cada año que pasa y los desarrolla de forma más segura.

“Te vas haciendo más seguro y eres capaz de hacer casi de todo” (Gaia, E2).

3. La capacidad creativa de algunos alumnos.

“Hay veces que veo actuar a chavales muy tímidos que al meterse debajo de una careta...digo ¡jolín! Si hablan” (Gaia, E2).

4. La participación del alumnado en los cursos de 1º y 2º de Secundaria.

“La participación con los bilingües es mayor. Ahora me resulta muy fácil la verdad” (Gaia, E2).

d) Logros conseguidos

Parece que conseguir un logro en las actividades en este bloque de contenidos es todo un reto para el profesorado y genera una gran satisfacción. Además sirve de autoconocimiento y conocimiento del alumnado de una forma más cercana y emotiva:

“Descubro cosas en mis alumnos y en mi misma que de otro modo no conocería” (Gaia, C1).

e) Otras dificultades que tiene

La práctica de la EC en los programas de Bilingüismo es otra de las dificultades a las que se enfrenta Gaia. Con la introducción del Bilingüismo en los centros de Secundaria, el profesorado debe dar las clases que desarrollan este tipo de contenidos en inglés. Esto hace que se apoye más en el lenguaje corporal cotidiano en sus explicaciones:

“Tengo que preparar mis unidades en Inglés. Creo que es una rama a estudiar, porque he notado que hay un límite a la comunicación, ¡pero a la vez te conviertes en un traductor corporal! (...) Yo tengo que expresar mis unidades de Expresión corporal en inglés y que es lo que me ayuda, pues que tiras tú mismo de una comunicación que no es verbal y ellos también [los alumnos]. (...)Te lleva un esfuerzo extra que es tremendo. (...) Otra razón más para esforzarse con este contenido, y no darle esa importancia que se le da de fantasma” (Gaia, E2).

Otra dificultad que manifiesta Gaia en sus prácticas de aula de EC, es encontrar realmente propuestas adecuadas para que el alumnado trabaje el matiz emotivo. No sabe muy bien cómo combinarlo en sus propuestas para que el resultado sea óptimo, probablemente consecuencia de nuevo de su falta de formación.

“Esas veces lo intenté y no salió bien, ellos estaban cerrados en no expresar nada y yo tampoco insistí. (...) Bailes...es una imitación constante de un estereotipo. Como si yo digo una entrada a canasta, entonces bueno pues desarrollamos el ritmo que es una parte ¿pero y el tema expresivo?, ¿habrá que añadirle algunos matices? pero veo que está cojo ahí”. (Gaia, E2).

Ve importante además este aspecto:

“Los chavales (...) involucren el movimiento con el sentimiento”, (Gaia, E2),

Creemos que además esta combinación de movimiento y expresión debería ser finalidad fundamental en este tipo de propuestas.

Por otro lado, Gaia nos muestra como se hace verdad una realidad: que la EC no se da en todos los centros educativos. Ha conocido muchos centros donde esto sucede. Esto además ha ocurrido en *“muchísimos”* (Gaia, E2) en los que ha estado.

“¡En el centro no habían dado nada!” (Gaia, E2).

Esto nos muestra las carencias que pueda tener el alumnado, así como las dificultades que se tiene con el contenido por parte del profesorado o la poca inquietud por desarrollarlo en algunos casos.

El alumnado de Gaia

a) Tipo de alumnado

El alumnado de Secundaria que se encuentra Gaia en sus clases es la principal razón que le hace ir definiendo su programación en este campo de EC como nos muestra:

“He cambiado contenidos en función del alumnado que he ido teniendo” (Gaia C2).

En la evolución de su experiencia docente, además, nos confirma que en su realidad de aula hay una gran diferencia actualmente, ya que:

“Los niños bilingües son diferentes, son muy activos, son muy participativos, no son vergonzosos” (Gaia, E2).

Esto genera que Gaia esté llevando mejor la realización de este tipo de actividades.

b) Aceptan el contenido de expresión corporal

Gaia manifiesta que:

“A los chicos les gusta, aunque siempre hay excepciones. Por ahora he tenido mucha suerte porque mis alumnos participan” (Gaia, C1).

Con su alumnado actual, con estas características concretas del programa bilingüe, afirma que:

“Puedes decir pues vamos a hacer tal o ritmo, o vamos a hacer teatrillo (...) ¡pues vaya rollo! Les dura cinco segundos, en cuanto doy los papeles, les digo el tema o que se pongan ellos el tema, no doy a vasto” (Gaia, E2).

Por otro lado, cree que el que esté presente en las tres evaluaciones, facilita bastante su aceptación y desarrollo por el siguiente motivo:

“Ellos aprenden, se familiarizan, porque es un contenido más” (Gaia, E2).

Quizá esta sea una importante clave para que el alumnado vea este tipo de prácticas como naturales y normales dentro de la EF y se consiga su mejor trabajo con ellas. Así como ocurre también con algunos de los contenidos que Gaia lleva tiempo desarrollando como:

“Yoga, fue un éxito, les encantó” (Gaia, E2).

Muchos alumnos de Gaia se implican más en el contenido si encuentran algún vínculo que les motive, o si consiguen llegar a sentirse bien con lo que experimentan, como nos muestra en diferentes casos.

“He trabajado mucho ritmo, muchos de los alumnos controlan mucho, porque van a Aerobic, porque van a Danza moderna” (Gaia, E2).

“Cuando tenían los exámenes decían: haznos por favor Yoga. Me gusta porque notaba implicación” (Gaia, E2).

c) Rechazan el contenido de expresión corporal

Todo lo anterior no excluye que, en algún momento, este alumnado de Gaia haga que la introducción de estos contenidos sea costosa y más trabajosa, como nos dice la colaboradora:

“Al principio son reacios, son situaciones nuevas y donde existen muchas inseguridades” (Gala, C1).

[Pero] *“una vez que ya estamos en marcha, no pasa nada. Pero claro, les cuesta enfrentarse a estas situaciones.(...) Falta que los alumnos una vez que están en la cuerda quieran tirar más”* (Gaia, E2).

d) Experiencias previas del alumnado

Sobre las experiencias previas del alumnado, Gaia opina que son importantes y representativas de su aceptación si lo han trabajado antes:

“Es importante que lo hayan trabajado con anterioridad” (Gaia, C1).

Por otro lado, cree que el alumnado sí necesita un modelo, una muestra en este tipo de actividades.

“Una referencia de cómo se hace esto” (Gaia, E2).

Es positivo contar con alumnado que consigue interiorizar experiencias de este tipo. Pero si estas no han sido muchas a lo largo de su Etapa en Secundaria, este objetivo se hará más costoso.

e) Influencia del entorno y los medios

Al centro de Gaia, acudió la Compañía Trasdanza. Es un grupo de Danza que muestra y hace talleres prácticos con el alumnado de diversos centros en Secundaria de Danza Moderna. Según Gaia:

“Han hecho una especie de coreografía mezclada con violencia que eso es para verlo, me parece que están haciendo ritmo, expresando” (Gaia, E2).

Esto le hace ver que hay modelos de los que aprender y en los que continuar con su trabajo, que enfatizan el matiz expresivo que ella busca. Por lo que, podemos confirmar que el tener un modelo ha ayudado y favorecido la labor de Gaia en este ámbito.

Importancia de la expresión corporal en la realidad de Gaia

Hay algo que ha cambiado en Gaia totalmente durante estos años que ha durado el proceso de investigación con ella, probablemente consecuencia de su evolución y maduración personal y profesional, ya expuestas antes, y es que cree que la EC sí es importante y fundamental en su alumnado. Antes no sabía si era realmente útil, pero ahora no opina igual:

“Eso ha cambiado totalmente. Y ahora, fíjate, si lo llevo a mi vida normal, privada, pues imagínate aquí dentro [en el centro], casi fíjate, te diría que es más importante que cualquiera de los deportes que damos. Se puede sustituir un Fútbol, un Baloncesto, condición física... Pero me parece que el tema de la Expresión corporal no la van a trabajar en otro momento en su vida” (Gaia, E2).

Esto le hace cuestionarse incluso sus propias prácticas:

“Tendría que trabajarlo más porque creo que cada vez lo necesitan más. (...) Hace 7 años hicimos esto. Creo que los chavales no tenían tan poca comunicación, creo que antes se expresaban y comunicaban más, y ahora les noto muy “islas”. A lo mejor es el momento” (Gaia, E2).

Cree que aporta cosas que no son abordables desde otras materias o campos en la educación:

“Conozcan una faceta de su cuerpo y personalidad que difícilmente se toca en otras áreas educativas” (Gaia, C1).

Afirma que, tanto para ella como para el alumnado, la EC es: *“Una vivencia diferente” (Gaia, E2)* a todas las demás que hay en la EF. Quizá sea esta la principal razón que motiva a Gaia a continuar desarrollando la EC en la EF que imparte.

1.5. El caso de Idoy



1.5.1. Contextualizando a la persona y su identidad profesional en Expresión Corporal

Idoy es un profesor motivado por la práctica de un deporte individual en concreto, aunque tiene mayor afinidad por los deportes realizados en el medio natural. Tiene 10 años de experiencia docente, aunque esta ha sido muy irregular debido a su situación de variar de centro en muchísimas ocasiones. Esto le ha permitido una gran diversidad de relaciones con otros profesionales de este ámbito de la EF, pero le ha supuesto una menor continuidad en su programación.

Sus experiencias previas con la EC en su edad escolar es inexistente. Tan sólo recuerda haber tenido algún contacto con este tipo de prácticas en campamentos, de forma esporádica. Así pues, realmente su inicio con la EC fue durante su FIP, finalizada en 1998. También realizó algunos cursos de esta temática, sirviéndole en especial para llevar al aula este tipo de actividades.

Estas experiencias formativas en la universidad no fueron de mucho peso para Idoy, ya que:

“La carga de EC durante toda la carrera ha sido mínima” (Idoy, E1).

Esto le hizo sentir que la EC era algo muy *“metafísico”* (Idoy, E2). Aunque a nivel personal le produjese satisfacciones, a nivel profesional no encontró cómo trasladar aquellas vivencias. La realización de un curso de formación permanente le abrió la puerta hacia lo lúdico de la EC y empezó a experimentarlo con su alumnado. Este curso ha sido clave para Idoy:

“Ha sido clave para afrontar este bloque de contenidos con más seguridad” (Idoy, C2).

Queremos destacar una idea de la FPP de Idoy muy relevante. El curso que realizó iba enfocado directamente al alumnado de Secundaria, por lo que fue muy positivo hacerlo. Aunque este curso ayudó a realizar un cambio y una evolución

en la acción docente de Idoy con el bloque de contenidos de EC, queremos destacar que posteriormente Idoy no ha podido sentar unas bases más sólidas con este trabajo que ha ido realizando, debido a su constante cambio de destino. Por lo que, allá donde va, realiza estas mismas actividades.

Fruto de esta formación realizada es por lo que Idoy se ha animado a introducir este tipo de actividades en el aula con su alumnado, ya que en sus inicios no lo hacía. Sólo introducía tímidamente las prácticas de Ritmo, las cuales son actualmente las menos presentes en sus sesiones. En sus clases de EC ahora sí hay una parte de trabajo con música, pero rechaza y rehúye de toda aquella práctica de movimientos estereotipados y homogeneizados. Esta decisión la justifica porque señalando que este tipo de actividades privan de creatividad y expresión al alumnado de sus clases, aunque es importante tener en cuenta que se trata del tipo de actividades con las que se encuentra menos cómodo dentro de este bloque. Idoy nos expone que dentro de la EC hay “*las luces y las sombras*” (Idoy, GD), dando a entender que dentro de este contenido hay aspectos buenos y aspectos menos buenos, contenidos más controlados y dominados por él (los más cercanos a la representación teatral) y otros contenidos en los que encuentra ciertas carencias (los más cercanos al ritmo).

Debido a una identificación con los modelos de profesorado en EC de Montávez, (2011:73) podemos decir que Idoy, que comenzó siendo un “*docente confuso en EC*”, pero que, una vez realizó y experimentó sus actividades de formación permanente, con perspectiva más centrada en el contexto educativo, pudo dar el salto a “*docente motivado*”, animándose a realizar diversas propuestas en su aula. La tipología de sus propuestas siempre ha tendido hacia lo “*expresivo*”, buscando la creatividad y la autonomía de su alumnado de forma lúdica.

1.5.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad

Después de la presentación de los rasgos más generales de nuestro docente, pasaremos a exponer y describir cómo es la EC en su realidad educativa, qué dificultades encuentra con ella en los diferentes aspectos que se detallan y cómo ha evolucionado Idoy en algunos de ellos. Todo ello con el objetivo final de llevar estos contenidos a sus clases de EF y desarrollar capacidades con su alumnado.

Formación de Idoy en expresión corporal

a) Experiencias personales previas

Las experiencias previas de Idoy con este tipo de contenidos son mínimas. No hay recuerdos en su etapa escolar de este tipo de prácticas. Hay alguna experiencia que recuerda cuando tuvo experiencias laborales en campamentos de verano, pero estas actividades servían más como dinámicas de grupo que como clases previamente programadas y con continuidad:

“Pues no, no, la verdad es que no. En EF, en el instituto, no recuerdo yo de haber dado EC” Idoy, E2).

“Sí tuve relación estando de monitor de campamento en algunos veranos, sí. Porque hacíamos algunos juegos relacionados con la EC” (Idoy, E2).

Las experiencias previas de Idoy con este tipo de contenidos son mínimas. No hay recuerdos en su etapa escolar de este tipo de prácticas. Hay alguna experiencia que le recuerda cuando tuvo experiencias laborales en campamentos de verano. Sin embargo, estas actividades servían más como dinámicas de grupo:

“Pues no, no, la verdad es que no. En EF, en el instituto, no recuerdo yo de haber dado EC” (Idoy, E2).

“Sí tuve relación estando de monitor de campamentos en algunos veranos, sí. Porque hacíamos algunos juegos relacionados con la EC” (Idoy, E2).

Después de su FIP tuvo la experiencia de pasar por el proceso de oposición para acceder al cuerpo de profesores de Secundaria, en el que había que realizar una prueba específica de EC. Incluimos este momento en las experiencias previas ya que son anteriores a su consolidación como docente en secundaria, antes de que hubiese tomado contacto con esa realidad.

En aquellos momentos, ciertas dudas invadían a Idoy. Pero su carácter le hizo resolverlas sin problemas. Se centró en lo que él había conocido de la EC, aunque reconoce que *“era un marrón para todos”* (Idoy, E2), tanto para el tribunal como para los opositores, muestra de la falta de formación de todos ellos:

“Yo en ese momento..., realmente, lo que me fluía en ese momento... había gente que hacía entre comillas trampa, porque llevaban preparados una serie de movimientos y luego los adaptaba a la música que le ponían. Pero yo no. (...) Pues la prueba de EC debería tener el mismo valor que esos deportes. Y yo no la veía mal, la verdad. Creo que actualmente la de los deportes la siguen haciendo y la prueba de EC ya no” (Idoy, E2).

Esta opinión nos muestra que siguen primando en el perfil del docente de Secundaria otros contenidos sobre los de EC.

b) Formación Inicial

Durante su FIP, Idoy encuentra una *“asignatura cuatrimestral en primer curso”* (Idoy, C1). Esta situación le hace considerar que *“la carga de EC durante toda la carrera ha sido mínima”* y que *“se le daba poca importancia”* (Idoy, E1).

Sin embargo, a pesar de la brevedad de dicha formación, tiene recuerdos que le hacen recordar las buenas sensaciones que tuvo en estas vivencias formativas. Por otro lado, también recuerda la inhibición que pudo sentir con esas actividades y la superación de las mismas:

“Yo recuerdo pasármelo muy bien... O sea, de pasármelo pipa. (...) Inhibición..., a lo mejor al principio sí. En un principio sí que lo puedes sentir, pero luego poco a poco nos íbamos desinhibiendo y llegamos a hacer cosas rarísimas.” (Idoy, E2).

Entre sus pensamientos sale la idea de que quizá el enfoque que tenía la asignatura no estaba muy centrado en la futura práctica docente, ni en la adaptación de estas actividades para el alumnado.

“Enfoque metafísico... yo le llamo a las clases que dábamos. (...) Cosas rarísimas... lo que pasa es que te lo tienen que ir metiendo poco a poco. Y no de repente el primer

día que te digan: bueno... vamos a salir del suelo y vamos a crecer y ahora os riegan...y ahora no sé qué. Yo eso lo veía o para gente adulta o de cierta edad. Pero para los chavales... Vas a ser una planta que vas a salir del suelo, que vas a ir creciendo, que luego las flores y no se qué... con eso me refiero yo al enfoque metafísico de la EC” (Idoy, E2).

“Los conceptos me quedaron un poco difusos, no hubo mucha orientación sobre cómo llevarlo a cabo, los conceptos que vimos, en la ESO ni el bachillerato. Me hubieran gustado más orientaciones didácticas” (Idoy, C1).

Aunque, por otro lado, destaca que aquella formación fuese “*muy vivencial*”, “*de crear composiciones*” (Idoy, C1); ya que esto ayudaba a su interiorización. Esto hizo que las relaciones entre aquel grupo de compañeros, con los que Idoy compartió esta FI, fueran más sólidas, según él, gracias a estas prácticas; por lo que las recuerda como actividades satisfactorias para él. Además, le sirvió para conseguir superar ciertos bloqueos personales.

“Me lo pasé genial en las clases de la asignatura. Te ayuda a ser más abierto y espontáneo, además de hacerte comprender cómo el cuerpo a veces dice más que las palabras” (Idoy, C1).

“Me ha ayudado a desinhibirme” (Idoy, E1).

“Bueno, nosotros de hecho lo hemos vivido. Cuando hemos estudiado en el INEF, las actividades de EC nos unían bastante también. Más incluso que la maestría de Baloncesto, por ejemplo. Y son actividades que te llegan más, que jugar un partido de fútbol contra cinco. A través de estas actividades realmente conoces mejor a tus compañeros. Lo que yo también he vivido con la EC es que es realmente cuando conoces a tus compañeros cuando haces las actividades...” (Idoy, E2).

Pero, por otro lado, esta formación no aportó mucho a la experiencia de Idoy para afrontar este tipo de actividades con su alumnado cuando comenzó su docencia en diferentes centros educativos. Sin embargo, lo que sí le fue útil era la superación de bloqueos personales que vivió Idoy en estas experiencias.

“Te dan algunos recursos pero se olvidan. Estando de cara a los alumnos te va bien...sirve para quitarte la vergüenza” (Idoy, E1).

“No lo pude dar en mis clases. En la carrera... sí que hubo una parte en la que sí que pudimos aprovecharla para los alumnos, pero la parte más metafísica, ya te digo, y más pura y dura de la EC, no la veía yo tan aplicable a los alumnos de ESO” (Idoy, E2).

“Porque yo, con las clases que dimos y con las experiencias que tuvimos en el INEF, no me habría atrevido a llevarlo a cabo a la práctica en el instituto” (Idoy, GD).

Por las palabras de Idoy, entendemos que aquella formación no estaba planteada de una forma muy reflexiva sobre lo trabajado en aquellas clases y tampoco conectada a la propia labor docente futura. Esto ha generado en Idoy la necesidad de tener más formación en este campo para sentirse más seguro en este bloque de contenidos.

c) Formación Permanente

Aunque Idoy tenía unas carencias en este ámbito, su inquietud por formarse más tampoco ha sido una necesidad prioritaria, a veces, incluso, por falta de motivación hacia este tipo de propuestas, debido a la dificultad que le suponían en sus clases iniciales.

“No me he preocupado demasiado de coger información o ayuda, para poder llevarlo a cabo” (Idoy, C1).

“No me he formado más. Por falta de tiempo y a veces por falta de motivación. La EC para mí está muy bien, pero como lo veo tan difícil el implantarlo en el instituto, que no me he preocupado mucho” (Idoy, E1).

Sin embargo, al realizar su FPP tuvo suerte de encontrar un curso específico para el alumnado de la ESO. Esto supuso un cambio en su actitud y seguridad en estos contenidos, de una forma evidente. Así, como afirma Idoy, la formación del profesorado en este campo es una dificultad, ya que hay pocas opciones.

“La preparación del profesorado es un problema, deberían hacerse cursos que orientaran más” (Idoy, E1).

“Sí he realizado un curso. (...) Y lecturas de manuales didácticos sobre cómo llevar a la práctica este bloque de contenidos” (Idoy, C1 y C2).

“Yo hice un curso de EC con un profe... nos dio un enfoque de la EC muy lúdico, en base a juegos, y que yo creo que es muy acertado para la ESO. He visto por ahí libros y son un poco más “místicos”, o tocan más la parte “mística” o la estética de la EC” (Idoy, E2).

“Realmente cuando he descubierto esto de la EC de cara a los alumnos ha sido en el curso que nos dio un enfoque muy lúdico y muy orientado hacia la ESO para trabajar estos contenidos” (Idoy, E2).

La importancia de la formación del profesorado es clara para Idoy, aunque no se sintiera muy motivado por hacerlo en este ámbito. Ha experimentado en sí mismo ese cambio, en cuanto a que se ha encontrado con un mayor número de recursos. También le ha aportado vivencias personales gratificantes, aspecto que también influye en que se anime más a introducirlo en sus clases de EF.

“Yo hice un curso más tarde, bastantes años después de acabar la carrera, que me clarificó un poco, bueno, bastante, sobre cómo llevarlo a cabo con los chavales, estaba totalmente orientado a la ESO. Entonces, ahí ya se me abrió un poco” (Idoy, GD).

“Sí, ha sido clave para afrontar este bloque de contenidos con más seguridad y decisión, ahora tengo mucho más claro como enfocar los diferentes ejercicios y las clases son mucho más amenas y divertidas tanto para los alumnos como para mí” (Idoy, C2).

“Me lo he pasado muy bien. (...) Y es cuando realmente empecé a trabajar yo la EC en las clases” (Idoy, GD).

Pero por otro lado, sus comentarios nos dejan ver que tampoco hay muchas opciones formativas al respecto, al menos en aquel momento.

“Deberían hacerse cursos que orientasen más” (Idoy, E1).

“No. Este curso que yo hice ya no volvió a salir, pero luego he hecho algún curso de bailes de salón y demás” (Idoy, E2).

Este curso abrió la puerta de la creatividad para el alumnado de Idoy, ofreciéndole una gran cantidad de propuestas para llevarlas al aula y sobre las que poder reflexionar.

“Me dio un gran abanico de posibilidades que no eran ni el gesto puramente la EC como mimo, etc., que hicimos en el INEF. Ni tampoco aerobic, es decir, movimientos de baile dirigido por otra persona. Sí que me abrió un poco el campo de la creatividad para los chavales” (Idoy, GD).

“Me proporcionó gran cantidad de recursos prácticos, muy lúdicos y divertidos, para ponerlos en práctica en las clases. Ver sesiones prácticas para sacar ideas para mis clases” (Idoy, C2).

“Utilizo unas fichas que nos dio él de ejercicios, tanto con música como sin música, que a los chavales les encanta” (Idoy, E2).

“Me dieron un montón de recursos, un montón de dinámicas y de ejercicios mucho más aplicables a los chavales.” (Idoy, GD).

Con esta gran cantidad de recursos, conseguidos a través de la FP, Idoy se aventura a desarrollar la EC en sus clases introduciendo cambios cada año, viendo cómo reacciona su alumnado, resolviendo, al fin y al cabo, las dificultades que le surgen durante su desarrollo. Este hecho también le aporta a Idoy experiencias para mejorar su actuación educativa en este campo.

“Al final, les vas introduciendo con la parte sin música y, poco a poco, les vas metiendo pinceladas de parte con música, al final de la sesión, o haces tres ejercicios sin música y uno al final con música. (...) Algunas de las dinámicas que presentas, luego a lo mejor te das cuenta de que no, no les ha gustado. Entonces te vas quedando con las que realmente piensas que funcionan. En una segunda fase, sí que podrías intentar, una vez que ya han hecho unos ejercicios lúdicos, ya vas introduciendo otro tipo de cosas...” (Idoy, E2).

Estas experiencias hacen que Idoy se sienta más seguro que cuando acabó su FI. Pero, por otro lado, no ha podido volver a formarse en este campo, lo que podría generar un estancamiento en las actividades que realiza en su aula.

“Aquel curso no volvió a salir, no he seguido formándome en tema de la EC” (Idoy, E2).

“Más seguro” (Idoy, GD).

A continuación veremos cómo es la organización de la práctica docente de Idoy, teniendo en cuenta cómo influye en ella todo lo que se ha citado en estos apartados anteriores.

La práctica docente de Idoy en expresión corporal

En la realidad docente diaria de nuestro colaborador hay una serie de aspectos en los que encuentra mayor dificultad que en otros. A continuación expondremos todos ellos, observando posibles cambios realizados por Idoy, fruto de su experiencia profesional o de la formación realizada.

a) Aspectos temporales

Idoy es un profesor que en sus primeros años de experiencia docente no impartía los contenidos de EC. En algunas ocasiones su programación tenía prácticas de Aerobic.

“No, de momento no. Yo sí hice el año pasado aeróbic” (Idoy, C1).

Esta situación ya ha cambiado. Actualmente lo desarrolla, siempre y cuando las circunstancias del centro lo permitan. Este es un gran cambio en la docencia de Idoy, ya que se anima a introducirlo en sus clases, consecuencia de la FPP realizada que le ofreció propuestas que le han servido de llave para adentrarse en estos contenidos.

“Sí, siempre que se han dado las circunstancias adecuadas por instalación, tiempo, etc. Sí lo he llevado a cabo” (Idoy, C2).

“Si yo estoy todo el año en un centro intento meterlo en la programación siempre, y aunque no sea muchas sesiones pero sí. Siempre que tenga gimnasio siempre lo hago” (Idoy, E2).

En algunas ocasiones, esporádicas, Idoy no introduce estos contenidos en sus clases por causas ajenas a él, debido a las características de su situación laboral, que a veces le condiciona.

“Dado que no eres funcionario pues no estás en un centro todo el año...pues el año que no he dado EC ha sido porque he estado haciendo alguna suplencia que no ha sido de todo el año, y entonces tú llegas a hacer una suplencia y entonces te tienes que adaptar un poco a lo que hay en el instituto, a lo que te dice la persona que has estado sustituyendo. Entonces los años que no lo he dado ha sido por eso” (Idoy, E2).

Por otro lado, las veces que lo ha introducido en sus clases lo ha planteado de diversas maneras. En sus inicios, cuando realizaba Aerobic, la duración de este contenido era muy corta. Pero en su evolución, podemos apreciar que tanto las actividades realizadas como la duración varían, aumentando el número de sesiones.

“Fueron sólo 2 sesiones...era meramente aeróbic puro y duro” (Idoy, E1).

“Normalmente vas a tener 5 ó 6 sesiones como mucho. Y si metes alguna más de evaluación... así es como me lo planteo, en 5 ó 6 sesiones, pues tengo que dar los contenidos que tenga previsto. No le suelo dedicar mucho más” (Idoy, E2).

También la experiencia docente de Idoy le hace desarrollar este bloque de contenidos a partir de la Segunda evaluación, por diferentes razones. Esto le da a él más seguridad.

“Yo en la primera evaluación no lo meto nunca, con ningún curso. Lo dejo para la segunda o la tercera, cuando ya nos conocemos más” (Idoy, E2).

Por otro lado, la situación laboral de Idoy le ha permitido estar en muchos centros educativos y analizar lo que allí ocurre con este tipo de actividades, observando que apenas se trabajaba en la mayoría de centros por los que ha pasado. En su caso se ha encontrado con una tajante realidad:

“En muy pocos institutos se lleva a cabo” (Idoy, C1).

Aunque es consciente de lo que se pierden esos alumnos, por lo que defiende que debe cambiarse dicha realidad:

“Hay que hacerla en todos los cursos” (Idoy, GD).

También comenta que la EF es amplia, con muchos contenidos. Eso a veces hace que no profundices demasiado en algunos. Esta idea quizás es fruto de la falta de continuidad de su trabajo por el tiempo que a veces permanece en los centros.

“Con sólo dos horas semanales no profundizas. Es difícil profundizar en algunos que les puedan interesar más a los alumnos, dada la escasa carga horaria de la asignatura” (Idoy, C2).

“Porque es que no hay tiempo, porque es que si no te dedicarías una evaluación sólo a la EC, que tampoco estaría mal, pero...también tienes que dar otras cosas” (Idoy, E2).

b) Selección de contenidos

En este apartado vamos a exponer qué tipo de contenidos suele elegir Idoy para sus clases de EC, así como las posibles razones para ello.

Por un lado, si observamos la prioridad que da Idoy a los diferentes bloques de contenidos, vemos que la EC se encuentra en tercer lugar, siendo la causa, según Idoy, la experiencia que tenga el profesorado con este tipo de actividades.

“Primero, Juegos y deportes, Cualidades motrices; segundo, Condición física y salud; tercero, Ritmo y expresión; y cuarto, habilidades en el Medio natural” (Idoy, C1).

“Influye mucho la experiencia del profesorado para dar prioridad a unos contenidos o a otros” (Idoy, E1).

Luego, sobre el propio currículum y la definición que de estos contenidos se hace en él, nuestro profesor opina que *“no están bien definidos”* (Idoy, E1). Cree que se deja un poco al libre albedrío del profesorado este desarrollo.

“La verdad es que están muy difuminados. Pasa como con todos, los deja muy a tu decisión el cómo llevarlos a cabo...Está bien porque te limita, pero no te orienta mucho. No concreta mucho...los deja muy a tu decisión...No concreta tanto como en los otros, la EC la deja muy difuminada” (Idoy, E1).

Aunque podemos ver que ante este currículum tiene diferentes discursos según hacia qué aspecto nos refiramos, siendo a veces un poco contradictorias entre sí. Si es por falta de tiempo, entonces le parecen adecuados, aunque si es por idoneidad de propuestas, parece que no lo tiene tan claro. Quizás estas variantes en sus ideas sean consecuencia de su falta de formación en algún caso, que no le permite realmente saber si están bien definidos curricularmente o no.

“Realmente no sabría decirlo a ciencia cierta, con el número de sesiones que le podemos dedicar a la expresión corporal, creo que son más que suficientes los contenidos del currículum” (Idoy, C2).

“No, yo creo que ahora lo han dejado muy abierto. Entonces tú puedes hacer unas sesiones de bailes de salón y decir que has hecho EC, porque como está en la U.D.

de ritmo y expresión... pues... entonces, va todo metido ahí, todo junto en el mismo saco” (Idoy, E2).

Cuando empezó a introducir este bloque en su aula se sirvió de la ayuda ofrecida por otro compañero, debido a su falta de recursos para ello.

“Yo sí hice el año pasado aeróbic con los chavales...hice “trampas”, cogí a una persona que controlaba bastante y la llevé al instituto” (Idoy, E1).

El término que utiliza para ello, “trampas”, nos indica que quizá Idoy en aquel momento no se consideraba suficientemente preparado para realizarlo él mismo. Quizá tener poca formación en este campo le llevo a ello. Sin embargo, supo solucionarlo de otros modos, de forma colaborativa.

A pesar de esta ambigüedad inicial en sus clases, actualmente Idoy selecciona una serie de contenidos y propuestas que cree más propios de la EC y donde él se encuentra más cómodo, según sus vivencias y su experiencia formativa.

“Gestual, representación mímica, representación de situaciones cotidianas e improvisación gestual o con argumento, imitación, representaciones creativas con base musical. Desinhibición gestual, ayudándoles a perder el miedo a expresarse gestualmente” (Idoy, C2).

“Muchos juegos de imitación, parecido al teatro, representaciones, “representaciones encadenadas”, un Cuentacuentos, cuando alguien empieza una historia pero todo con mímica. (...) Trabajan un poco la memoria gestual, a veces hay cambio de compañeros y cambio de grupo, a veces el reto de representar cosas en el menor tiempo posible,... de representar con la mayor precisión” (Idoy, E2).

Es consciente de que este tipo de propuestas tienden más hacia el fomento de la parte expresiva del alumnado, relegando la parte rítmica a un segundo plano. Aunque también hay propuestas en sus clases de este otro estilo.

“Es EC con música. Son propuestas de dinámicas en las que tiene que haber unos movimientos a la música, pero de forma libre y creativa, ellos mismos. La parte expresiva sí que le he dedicado más” (Idoy, GD).

Sobre todo lo que él busca en su aula y para motivar más a su alumnado es:

“... bastante variedad. Sobre todo lo que persigo es la variedad. Representaciones y ejercicios variados” (Idoy, E2).

Aunque con estos contenidos que realiza se siente más seguro, a partir de su FP, sigue rehuendo de otros, que no quiere introducir en sus clases. Bien porque se siente más inseguro con ellos y cree que son más difíciles de llevar a la práctica, o bien, porque le parecen menos favorecedores de la expresividad del alumnado y el desarrollo de la creatividad.

“Las danzas populares, los bailes de salón...por desconocimiento de ellos, no los he practicado” (Idoy, C1).

“El que menos conozco, quizá, el ritmo corporal, el tema del esquema corporal...He oído hablar, los hemos tratado pero los tengo un poco difusos...a la hora de llevarlo a la práctica un poco difícil” (Idoy, E1).

“Lo que más me cuesta es lo de la música, la parte musical siempre es más... más peliaguda tratarla. (...) Ese el contenido que más me cuesta impartir en las clases.

(...) Yo el tema del Aerobic o los bailes tradicionales o bailes populares o de salón, o como los quieras llamar, yo no lo considero EC. (...) La parte metafísica...conceptual... le vas metiendo pinceladas, pero no demasiado” (Idoy, E2).

Su experiencia y convicción de que la EC debe ser precisamente expresión y creatividad, le han hecho no realizar propuestas muy estereotipadas en su aula.

“He trabajado más la parte expresiva que la parte rítmica. Y además, la parte rítmica, no he querido trabajarla con movimientos estereotipados, o sea, he huido del aerobic, he huido de las danzas del mundo, he huido de todos estos contenidos” (Idoy, GD).

En esta exposición de ideas ya hemos ido citando qué razones impulsan a Idoy a elegir unas actividades u otras para sus sesiones de EC. Ahora intentaremos recopilarlas todas.

1. La creatividad.

“Que prime la creatividad del alumnado” (Idoy, C2).

2. Las condiciones de práctica del propio centro escolar.

“Normalmente tienes un día dentro y otro fuera, en casi todos los institutos, pues tienes una sesión semanal de EC.. Tienes que hacerte tus cálculos” (Idoy, E2).

3. Su propio control y recursos en este tipo de actividades.

“Creo que con la variedad les puedes enganchar más, eso hace que se les pueda hacer más ameno y que la motivación la mantengan. Está claro que empecé a dedicarle más cuando tuve una serie de recursos y me dieron una serie de dinámicas” (Idoy, GD).

c) Aspectos metodológicos

Una vez que introdujo estas actividades en su aula, ya pudo tener en cuenta una serie de aspectos organizativos y metodológicos, algo diferentes a otros bloques de contenidos que también desarrolla en sus clases. Así pues, en cuanto a la implicación en las actividades de las clases de EC opina que es fundamental para que salgan adelante.

“Sí, claro que ayuda que el profesor participe, sin duda” (Idoy, E1).

“Sí, por supuesto. Creo que si perciben que el profesor está implicado y motivado ellos también se implican y motivan más” (Idoy, C2).

“Sí, a ellos les gusta además. ¿Profe, por qué no nos haces un ejemplo?, yo creo que sí que les gusta que te impliques con ellos” (Idoy, E2).

Esto parece destacar que en este tipo de propuestas es necesaria la imagen, la demostración en algún caso del profesor para dar ejemplo y servir de modelo a sus alumnos, o para darles mayor seguridad en su ejecución.

En otras ocasiones es necesaria la observación de Idoy para estar más pendiente de la reorganización de la clase, los grupos y el material, durante la realización de las propuestas.

“La mayor parte de las veces me quedo como observador, me quedo corrigiendo o resolviendo dudas, distribuyendo el material” (Idoy, E2).

A veces busca estrategias para que, en la misma realización de la actividad, se organicen los grupos de un modo espontáneo, sin buscarlo.

“Muchas veces los grupos se hacen de forma aleatoria. Repartes unos comics y tienes que juntar el comic, conseguir todas las viñetas y se juntan los que tienen la misma viñeta. Y se hacen aleatoriamente los grupos” (Idoy, GD).

Por otro lado, cree que deben existir momentos de creación del alumnado, donde se implique en buscar sus propias respuestas corporales, aunque esto tenga que iniciarse con un poco de ayuda. Esto ocurre tanto en la parte de la sesión con música como en la que es sin música. Es lo que enriquece la actividad, puesto que le hace reflexionar sobre las antiguas prácticas que realizaba en su aula, en las que esta creatividad se obviaba un poco.

“En el aeróbic...está muy encasillado, hay poca creatividad...Creo que hay contenidos que se prestan más a ello. (...) Sería una mezcla, habría que dejar a los chavales imaginación y, proponer tareas y que ellos crearan” (Idoy, E1).

Ahora prefiere otro tipo de propuestas metodológicas, como:

“Dejarles hacer libremente, dando unas pautas pero sin dirigirles excesivamente” (Idoy, C2).

“Ellos tienen que discurrir, tienen que crear, tienen que inventar... tienen que expresarse, pero expresarse no en base a algo que les presentas tú. (...) Si tú pones el mismo anuncio para que representen tres grupos diferentes... va a ser una composición totalmente diferente. Ahí ya es donde están creando y tienen que darle vueltas a la cabeza, tienen que recurrir a la creatividad. En los bailes, la creatividad se limita mucho. Porque es un modelo al que hay que seguir” (Idoy, E2).

“La sesión siempre la divido en una parte sin música y otra parte con música. Normalmente hacemos la parte sin música, para que se activen y ya se metan en la dinámica. Luego la segunda mitad de la sesión es la parte con música. Pero son dinámicas que ellos crean con música. En la parte de música les he dado más libertad a los chavales, para crear sus propias composiciones y sus propios movimientos. En algún momento y en alguna dinámica hay que hacer algo delante de los demás, sean dos, sean tres, sean cinco” (Idoy, GD).

En sus nuevas propuestas se puede ver que la utilización del ritmo es como acompañamiento, inspiración o motivación para que el movimiento creativo fluya en su alumnado, no sólo para aprender pasos creados de antemano, sino también cuando realizaba Aeróbic o danzas concretas. Este es un rasgo que caracteriza la evolución que Idoy ha tenido con este bloque de contenidos. Por eso cree que en sus planteamientos anteriores había predominancia de directividad, mientras que ahora utiliza estilos de enseñanza menos directivos:

“Era meramente aeróbic, puro y duro...la profesora delante e imitación. Con su calentamiento, su parte principal y la vuelta a la calma. Sí que habría que utilizar una metodología no directiva y que los chavales vieran qué pueden hacer, expresar” (Idoy, E1).

“Actualmente hago las actividades más lúdicas y entretenidas para los alumnos, huyendo de tecnicismos y de un enfoque demasiado metafísico o conceptual de la expresión corporal” (Idoy, C2).

“A veces también les doy sugerencias, porque a veces están un poco perdidos y, normalmente, estás un poco controlando la clase” (Idoy, E2).

“Normalmente no dejo que los grupos los hagan ellos” (Idoy, GD).

Estos nuevos planteamientos metodológicos le hacen reflexionar y observar sobre la evolución del alumnado en ciertos aspectos personales, siendo ellos los que llevan la dirección de la propuesta.

“Tú eres el mismo, tú has dirigido la actividad igual, el objetivo es el mismo, todo es igual, pero los chavales tiran para un lado o tiran para otro” (Idoy, GD).

Otro aspecto sobre el que reflexiona Idoy, fruto de sus años de práctica docente, es que es necesario un clima de clase adecuado, sincero y con cierta complicidad para la realización de este tipo de actividades. __Eso es su labor principal en este bloque, donde tiene que utilizar todos sus recursos, tanto personales como profesionales.

“Esto te lo puedes plantear si ya tienes una confianza. Sí es importante que haya buena relación mejor. Ser una persona abierta, que dé participación a los alumnos, que tengas en cuenta sus intereses” (Idoy, E1)

“Se necesita un mínimo de confianza y complicidad con los alumnos para llevarlo a cabo” (Idoy, C2).

“Los chavales tienen que tener un conocimiento previo entre ellos y, la cosa... o sea, tiene que haber un grupo ya formado, para que esto funcione (...) Por el tema de que ellos ya se conocen, ya tiene confianza, y le da menos vergüenza el hacer ciertas cosas delante de los demás” (Idoy, GD).

Este ambiente de clase influye en todos los implicados en ella, alumnado y profesorado, así como en todas las relaciones que estos realizan, como nos muestra Idoy en su última opinión anterior. Además, este clima será específico de cada grupo en concreto. Si se daba el caso de que en el grupo hubiera ciertos problemas, quizá este clima sería más difícil de conseguir y por consiguiente, también la realización óptima de este tipo de actividades:

“Incluso cuando estas haciendo la misma clase con varios grupos, pues también ves, en este tipo de actividades, ves lo unido que está el grupo, los típicos grupitos que se forman siempre dependiendo de las afinidades que haya entre ellos. O Si se llevan bien o se llevan mal. (...) Sí, creo que la parte afectiva es fundamental... ahí ya tiene que haber un clima de grupo, sea bueno o sea malo” (Idoy, E2).

“Cuando hay mala relación entre los grupos, pues también la cosa es más complicada” (Idoy, GD).

d) La evaluación

La evaluación es complicada en este tipo de contenidos para Idoy quizá por la falta de formación en una didáctica específica en este tipo de actividades o quizá, por no saber *“valorar la creatividad de nuestros alumnos”* (Idoy, C1). *“Es complicado”* (Idoy, GD).

“Creo que es un contenido difícil de evaluar porque no estamos acostumbrados (...) siempre solemos evaluar algo que está previsto de antemano y no algo que sale de su interior y para lo que no hay patrón motriz estandarizado o al uso” (Idoy, C1).

“Los chavales y nosotros estamos acostumbrados a unas evaluaciones numéricas y encasilladas. Ahí tú no puedes decir que éste lo ha hecho mejor que otro, ¿en base a qué?... Son movimientos diferentes... cada uno ha creado lo que tenía en mente... Yo lo veo difícil” (Idoy, E1)

A veces esta dificultad puede ser un obstáculo para la realización de estas actividades:

“Te planteas: hago EC y a la hora de poner las notas, ¿qué?, ¿cómo lo hago? Hay que poner notas porque el sistema educativo las pide, entonces... No sabemos cómo hacerlo de manera justa” (Idoy, E1).

“La evaluación..., que eso es otro tema complicado en la EC, sí me plantea dificultad. A veces he dado el contenido y no lo he evaluado, simplemente. Para mí es más importante lo que ellos se han llevado que ponerles una nota física en EC” (Idoy, E2).

“A veces, con el tema de la evaluación, una parte de la nota se la dejo a ellos y otra parte de la nota me la reservó para mí. Y la verdad es que me ha dado buen resultado” (Idoy, GD).

En sus inicios, al empezar a introducir este tipo de propuestas en sus clases no sabía muy bien cómo realizar la evaluación. En este aspecto se puede observar de nuevo un cambio, una evolución, fruto de su reflexión sobre su propia práctica. Expondremos aquí dos opiniones de Idoy realizadas en momentos diferentes de su experiencia docente, como se indican en las técnicas utilizadas para su recopilación.

“En EC., hacer una batería o algo así...no. No he utilizado la autoevaluación pero se podría plantear, habría que ver cómo” (Idoy, E1).

“A veces la evaluación se la he dejado a ellos mismos, Que se puntuaran unos grupos a otros y luego hay una parte que pones tú. Ellos ponen una parte de la nota y yo pongo otra. Suelo evaluarles en grupo... suelen hacer ejercicios grupales y bueno, la evaluación en grupo siempre les gusta” (Idoy, E2).

Como se puede apreciar en las palabras de Idoy, hay un cambio en la forma de evaluar, donde comienza a apoyarse cada vez más en la autoevaluación y coevaluación del alumnado, compartiendo con ellos este proceso, enriqueciéndolo a su vez. Entre los aspectos que valora en este proceso podemos observar que concede más importancia a la actitud del alumnado, su creatividad y participación. Aunque, a pesar de todos estos avances, en la práctica docente de Idoy, la evaluación le sigue pareciendo *“bastante subjetiva”* (Idoy, E2).

“Se puede evaluar la participación, la creatividad también, la actitud...” (Idoy, E1).

“La evaluación yo cómo la hago, pues de forma muy subjetiva. Les pones una serie de tareas, aunque les das una serie de ítems que tiene que cumplir” (Idoy, E2).

“A mí no me gusta coger y ponerles, bueno, pues tenéis esta prueba y esto es lo que va a la nota. Es el día a día de todas las sesiones. Yo creo que es de hecho la única manera de evaluarlo más o menos objetivamente” (Idoy, GD).

Estos factores le hacen constatar a Idoy que la evaluación en EC es diferente a la que a veces realiza en otros bloques de contenidos.

“Siempre solemos evaluar algo que está previsto de antemano y no algo que sale de su interior” (Idoy, C1).

“Sí, realmente la EC es más evaluación continua que ningún otro contenido. Yo creo que es el contenido en el que más necesito el día a día para evaluarlo” (Idoy, GD).

e) Recursos y materiales

Hay un aspecto que parece preocuparle especialmente con los contenidos de EC, Este es el referido a la instalación o a las condiciones de práctica que haya en esos centros. Esto parece ser otra de las dificultades que a veces condiciona su adecuado desarrollo dentro de la programación de aula de Idoy.

“Las instalaciones, en muchos casos, tampoco acompañan al desarrollo del contenido. Actualmente me sería muy complicado ponerlo en práctica porque el gimnasio que tenemos es pequeñísimo, con muy mala sonoridad y sin equipo de música. Así se te quitan las ganas. Me resulta complicado hacer cualquier actividad en esta instalación” (Idoy, C1).

“Tienen que tener unas condiciones mínimas para llevarlo a cabo con ciertas garantías. Un sitio más amplio, sin unas columnas en medio, pues va a ser mejor que un gimnasio que estos que hay por ahí, que no se le puede ni decir gimnasio” (Idoy, E1).

Por esta razón, nuestro colaborador considera en segundo lugar de dificultad, *“los recursos materiales e instalaciones para desarrollar estas actividades”* (Idoy, C2), ya que no es fácil introducir el contenido cuando las condiciones de práctica no son las óptimas. Este es otro impedimento más a sumar a los que ya tiene de por sí el contenido.

“La EC yo siempre la trabajo dentro del gimnasio, nunca la he trabajado en la calle. Lo primero porque a los chavales les da más corte por si les ven y si están sus amigos por allí. Y lo segundo, porque a veces necesitas tirarte al suelo, etc. (...) Veo fundamental el tema de la instalación cubierta, eso sí, fundamental” (Idoy, E2).

“Eso es lo duro. Yo sin la instalación ni lo intentaría y luego ya tienes otros añadidos que te facilitan” (Idoy, GD).

Por otro lado, otra dificultad en cuanto a los recursos humanos es la falta de apoyo en los centros donde ha estado, quizá por inercia que ha vivido Idoy con el resto de sus compañeros de departamento. Esto es una dificultad dura de superar, ya que depende de cada profesor a nivel individual el querer superarlo.

“Con apoyo del departamento sería más fácil llevarlo a cabo. Es un problema la inercia de todos estos años: que ni se ha implantado ni está muy de moda entre los profesores hacerlo...nos escaqueamos de darlo” (Idoy, E1).

Esto alguna vez ha generado que Idoy no haya podido coordinarse con ningún compañero en su labor con este tipo de propuestas, sino más bien lo contrario. Esta falta de coordinación ha servido incluso de distorsión para el propio alumnado. Claro que con los compañeros con los que estableció algún trabajo colaborativo tampoco compartían la idea de Idoy sobre las prácticas de EC. A veces esto le desalentaba en su labor:

“No, nunca he colaborado con nadie” (Idoy, C2).

“Lo que algunos compañeros entienden por EC es o dar clases de Aerobic o que los chavales preparen coreografías con música de fondo. Entienden por EC el preparar un baile. (...)Tú de repente estás en una sesión con un montón de telas, todos los niños disfrazados, con las colchonetas por allí, con los conos, no se qué... y unos se han montado allí... están haciendo unos un trabajo que les has mandado... y entra un compañero y dice ¿pero qué cachondeo es este?... y no lo entienden muchas veces.” (Idoy, E2).

“Yo he trabajado la EC, la parte expresiva. Había otro compañero que hacía sólo Aerobic y los chavales empezaban: -es que los de segundo B están haciendo Aerobic, nosotros estamos haciendo otra cosa-. Y toca contestarles: -bueno, pues es expresión corporal también y no tenemos por qué hacer todos lo mismo-. El que en el instituto haya un equipo más o menos donde la EC se trabaje. Eso facilita. (...), aunque a veces es un hándicap; por ejemplo, que el resto de departamento hagan todos Aerobic y tú quieras hacer EC” (Idoy, GD).

Por esta razón, a veces esta labor se ha vuelto una tarea individual para Idoy. En cada centro que llega intenta realizar EC a pesar de lo que allí acontezca.

“Yo soy el que llega a tu centro (...) Entonces, si yo tengo todo primero de la ESO, pues yo hago EC con primero de la ESO. Que en segundo no hacen EC o en tercero. Bueno, pues eso que se llevan. Pero si yo dependo del departamento para hacer EC probablemente no la haría nunca. Yo ya te digo que a veces lo hago aunque no lo trabajen” (Idoy, GD).

Todas estas dificultades hacen que Idoy tenga que estar siempre motivado y dispuesto a desarrollar la EC en sus clases, ya que si no sería tarea fácil de abandonar. Para seguir motivado por ello, establece una serie de finalidades a conseguir a través del trabajo de la EC, que veremos a continuación.

f) Finalidades e intenciones con la expresión corporal

Entre estas finalidades Idoy elige:

1. Conocimiento de si mismos.

“Que les ayuden a descubrirse y aceptarse a si mismos, que les refuerce su personalidad, pero evitando conductas automatizadas” (Idoy, C2).

“Que exploren un poco las posibilidades que ellos tienen... conociendo su cuerpo, que exploren su cuerpo” (Idoy, E2).

2. Desinhibición.

“El objetivo fundamental que yo intento cuando hago la EC es la desinhibición, que no tengan miedo, sobre todo la desinhibición, que a estas edades tienen bastantes miedos a ponerse delante de los demás” (Idoy, E2).

“Para que poco a poco se desinhiban” (Idoy, GD).

3. Ampliar la visión de la EF.

“Cuanto más contenidos se den mejor, una educación amplia y más variada, que abra las miras de la gente” (Idoy, E1).

“Viendo que hay muchas más posibilidades que unos movimientos estereotipados, o del típico bailecito” (Idoy, E2)

4. Comunicación con otros.

“Que los demás conozcan sus limitaciones o sentimientos a través del lenguaje que transmite su cuerpo y gestos hacia los demás” (Idoy, C1).

“Que les ayuden a comunicarse con el grupo, pero evitando conductas automatizadas” (Idoy, C2).

“Que pierdan el miedo a expresarse delante de los demás... a expresarse” (Idoy, E2).

5. Desarrollo de la creatividad.

“Yo les dejo mucho la puerta abierta a la improvisación, a la imaginación y a la creatividad” (Idoy, E2).

“Que prime la creatividad” (Idoy, C2).

6. Pero no por ello menos relevante, pasarlo bien con la EC.

“Y al final que se lo pasen bien, que se lo pasen bien, que les atraiga la actividad que están haciendo” (Idoy, E2)

Lo que siente Idoy con la expresión corporal

Cuando Idoy realiza actividades de EC, sea en su formación o en sus clases junto a su alumnado, éstas le hacen sentir una serie de emociones y sentimientos. Algunos muy gratificantes y positivos y otros no tanto. Son estos últimos los que pueden suponer una dificultad personal a superar.

a) Resistencias y miedos propios

Idoy comprende que puede tener ciertos miedos o resistencias ante algunas de las actividades que se incluyen en el bloque de EC. Esto puede ser debido a la falta de vivencias por su parte en este campo. Ese es el pilar fundamental para plantearse estas actividades en su materia: haberlo vivenciado él mismo.

“Sí los hay, porque hay temas que si no los has tratado o vivenciado tú, o si tienes dificultad para tratarlo...pues te cuesta muchísimo llevarlo a cabo con chavales...Vergüenza no me daría” (Idoy, E1).

“Sí que me da más vergüenza cuando tienes que hacer movimientos estereotipados, es decir, cuando tienes que hacer un baile de Aerobic... Pero la EC no, porque es un movimiento libre, no prefijado,..., hay unas normas, pero es mucho más... vamos que es creatividad, que es lo que a ti se te ocurre en ese momento. Entonces no me da vergüenza, no” (Idoy, E2).

Es claro que la vergüenza está presente cuando nuestro colaborador realiza estas actividades, aunque unas veces se muestra de forma más intensa.

“Me daría vergüenza con un grupo que acabas de conocer. Es normal a ellos también, me daría mucha vergüenza el primer mes que llegan al instituto. . Es que imagínate llegar a un sitio que no sabes cómo se llaman y ponerte a hacer EC. Yo no me atrevería, vamos” (Idoy, E2).

Quizá por este sentimiento que él tiene, sitúa en tercer lugar de dificultad *“los miedos, desconfianza e inhibiciones personales al manifestar mis emociones en estas actividades.”* (Idoy, C2). Por ello comenta que en este tipo de contenidos tenemos cosas buenas y cosas malas, o *“las luces y las sombras”* (Idoy, GD).

Por otro lado, puede generarle otro tipo de sentimiento, más cercano a su contacto con el aula y su alumnado, cierto miedo al fracaso en sus propias clases al desarrollar este tipo de propuestas. Esto siempre dependerá del reflejo que tenga el alumno, que junto con el desconocimiento que tiene de la EC y sus limitados recursos, son los principales causantes.

“El miedo a que haya mala aceptación de este contenido por los alumnos te hace ser reticente a la hora de llevarlo a cabo. Además de que me da miedo cómo lo recibirán los alumnos al desarrollarlo” (Idoy, C1).

“Un baile de Aerobic... como está todo muy medido y tienes que seguir un ritmo y tal, ahí sí que si te equivocas, pues ya se te cae, te caes con todo el equipo” (Idoy, E2).

Al final, este miedo se reduce a poder hacerlo mal delante del alumnado. En este sentido, Idoy se encuentra totalmente entregado a la reacción que su alumnado muestre con la EC.

“Claro, es que el hacerlo mal... en EC es fracasar...que no hagan las actividades.... Estás un poco en manos de ellos también, cuando haces una dinámica de estas; o sea, a veces estás trabajando la EC y sales muy contento de una serie de dinámicas que tenía previstas con una clase y luego haces las mismas con la siguiente y sales frustrado.... Y yo he sido el mismo; se lo he expresado de la misma forma y he dirigido la clase de la misma forma.... o sea, que te pones un poco también en manos de ellos” (Idoy GD).

Por esta razón, Idoy muestra como primera dificultad *“la actitud que pueda mostrar el alumnado”* (Idoy, C2). Él se encuentra con cierto miedo a ese momento en el aula. Esto también le puede generar cierta inseguridad ante este contenido, donde es fundamental la confianza que él tenga con las actividades y la superación de sus carencias formativas.

b) Inseguridades

Las principales inseguridades que siente Idoy con la EC se deben a su limitada FI. A pesar de realizar posteriormente una mejor FPP, aún tiene dudas sobre qué actividades componen el bloque de EC.

“El aeróbic no es EC, pero bueno...Yo creo que sí, que lo metería en este bloque” (Idoy, C1).

Pero aunque al final lo considere dentro de este bloque, lo que sí es claro es que se encuentra mejor y, con menos carencias, en las actividades que preferentemente desarrollan la expresión. A pesar de tener algunas dudas sobre

cómo desarrollarlo, piensa que tiene más recursos, además de desenvolverse mejor.

“Te cuesta mucho llevarlo a cabo con chavales porque estás inseguro de ti mismo, no sabes ni por dónde empezar...El problema que te encuentras es: ¿cómo hago yo eso? Si te encuentras un libro que te orienta...sí lo podría hacer. Empezar por sus intereses, (aeróbic), y luego ir derivando en otras” (Idoy, E1).

“Luego tienes que tener recursos para saber que en ese grupo que no funciona bien esa dinámica, darles un poco la vuelta a la tortilla, lo que tú decías. (...) y la misma dinámica te das cuenta que la tienes que cambiar, que no puedes hacer lo mismo con unos que con otros. Aunque te empeñes” (Idoy, GD).

“Los profesores no tenemos claro cómo enfocarlo” (Idoy, C1).

Estas inseguridades ha conseguido ir las solucionando poco a poco, gracias a un curso de FPP y a su propia reflexión sobre las actividades realizadas en el aula. Esto le hace situar *“la falta de formación y pocos recursos prácticos”* (Idoy, C2) en cuarto lugar.

Por otro lado, no tiene conocimiento de cómo desarrollar las actividades de forma clara en cuanto a la progresión a seguir con ellas en el aula. Sin embargo, a través de su experiencia ha encontrado, más o menos, la manera de hacerlo:

“Hay ya estás introduciendo un poco de forma lúdica una parte de lo que llamo la parte metafísica de la EC. Pero eso de buenas a primeras no, tienes que llevar una progresión. No la parte de vamos a utilizar todos los niveles del espacio y tal... yo eso ni se lo explico. ...la parte metafísica esta” (Idoy, E2).

“Tienes que buscarte la manera para ver cómo lo introduces” (Idoy, GD).

c) Elementos que facilitan la expresión corporal a Idoy

Hay diferentes aspectos que facilitan a Idoy introducir o desarrollar este tipo de contenidos en sus clases de EF. Estos le hacen esta tarea más fácil y sencilla. Entre ellos encontramos:

1. Conocimiento que tenga del grupo concreto.

“Esto te lo puedes plantear con gente que ya lleves con ellos un tiempo, que ya tienes una confianza y que saben cómo eres tú” (Idoy, C1).

“Además yo pienso que para llevar a cabo estos contenidos tienes que conocer a los chavales de antes. Estar un mes con los chavales y directamente ponerte a hacer EC pues yo creo que no es lo más adecuado, sino que tienes que tener una confianza con los alumnos, pienso que tiene que haber una confianza y un grupo ya formado y entre ellos tienen que tener ya el grupo hecho y tú tienes que tener ya un conocimiento de ellos. Y que si ya a los chavales les conoces, entonces no me da vergüenza, no(...) En la segunda evaluación o a principios de la tercera sí que me atrevería perfectamente a tratar el contenido de EC Pero sí mínimo tienes que tener, haber estado con los chavales mes y medio o dos meses” (Idoy, E2).

“Si el grupo es bueno, quiero decir que hay silencio, que te escuchan cuando hablas, que no hay gente disruptiva, que etc. Pues como todas las actividades sale mejor. Una vez que hay confianza, y poco a poco se lo vas introduciendo, la cosa suele salir. (...) yo llego nuevo a un centro, sin conocer a los chavales y no se me ocurre ponerme a hacer EC así de nuevas” (Idoy, GD).

2. Control que tenga de las actividades a realizar y que resulten en el aula.

“Con este curso dije pero esto funciona... y se puede llevar a cabo sin problemas... me animé ha hacerla en uno de los primeros institutos y vi que los chavales no tenían tantas reticencias...y es una actividad divertida y que les va a aportar bastantes cosas” (Idoy, E2).

“Empecé a probar, vi que resultaban, que a los chavales les gustaban, que iban bien y entonces ahí ya me animé, claro. Viendo que funcionaban y que a los chavales les gustaba pues seguí para adelante, seguí avanzando” (Idoy, GD).

3. La capacidad creativa y expresiva de las actividades.

“Sí, sin duda. La verdad es que les enseñamos deportes, trabajan la condición física, pero siempre les estás diciendo qué es lo que tienen que hacer... la EC, me parece muy positivo y es uno de los pocos contenidos que trabaja realmente la creatividad con ellos. Creo que es un contenido que da mucha creatividad a utilizar materiales alternativos: pintura de caras, todo tipo de telas, disfraces... y que los alumnos mismamente pueden aportar. Lo bonito que para mí tiene este contenido es que la misma sesión con dos grupos diferentes no es la misma sesión. Los chavales realmente crean su propia sesión. (Idoy, E2).

4. El contacto afectivo que realizan.

“Creo que les viene muy bien a nivel afectivo para relacionarse de otra manera que no se relacionan habitualmente” (Idoy, E2).

Todos estos elementos hacen más fácil el acercamiento que realiza Idoy a su alumnado, hacia la EC.

d) Logros conseguidos

Por otro lado, algo muy positivo y que valora Idoy son los logros que consigue con este tipo de propuestas. Tanto a nivel personal, como profesional, se ve gratificado en ciertas ocasiones. A continuación expondremos las sensaciones que esto le genera.

“Disfruto mucho impartiendo este bloque de contenidos y es muy gratificante para mí” (Idoy, C2).

El hecho de ser un bloque difícil, en muchos aspectos de su práctica, hace que la consecución de los logros se valore aún más por Idoy, sobre todo, si también entre estos hechos está presente la aceptación y motivación del alumnado por estas propuestas.

“Me produce satisfacción el reto de ofrecerles estos contenidos, que en principio piensas que van a ser reticentes, pero que luego si se los ofreces de diversas maneras, ves que se pueden hacer perfectamente. Y el reto ese de que con algunas clases o con algunos grupos con los cuales ves prácticamente complicado que eso funcione, y que luego ves que realmente ha funcionado... eso es lo que más satisfacción te produce” (Idoy, E2).

También son elemento de satisfacción y señal de logro para Idoy otras razones referentes a las relaciones sociales que se establecen entre el alumnado en este tipo de actividades:

“Te da alegría el ver a los chavales que consiguen trabajar en grupo, que al lo mejor las rencillas o las desavenencias que había se han limado por la actividad que han hecho, que descubren cosas nuevas en el otro y en sí mismos” (Idoy, GD).

“Ves que a través de estos contenidos logras que se integren que colaboren son sus compañeros. Que los chavales hacen una actividad no competitiva, sino que casi siempre es colaborativa, es decir que colaboran unos con otros. Ves al grupo que acaba funcionando mejor” (Idoy, E2).

Otro gran logro conseguido en las clases de Idoy se fundamenta en dar la oportunidad a todo su alumnado de sentirse bien con este tipo de prácticas, que les gusten; pero, en especial, con aquellos alumnos que en otros bloques se muestran con menor destreza y en este destacan.

“La satisfacción que me produce es que conocen una cosa nueva que les gusta” (Idoy, E2).

“Te sorprende que muchos chavales que no funcionan bien en la clase de EF, sin embargo en este contenido te quedas alucinado de lo bien que lo lleva. Y esa es la parte que a mí más me gratifica” (Idoy, GD).

A pesar de estas situaciones y hechos tan gratificantes, no siempre es así. También en otros contenidos Idoy consigue grandes logros en su alumnado.

“Pero sí, aunque la EC me ha aportado satisfacciones, es cierto que ha habido otras actividades que también me la aportan. No puedo decir que la que más. No lo puedo poner en una balanza, vamos. (...) si salen bien claro, pero hay días que también pueden ser frustrantes” (Idoy, GD).

Aunque, por supuesto, los logros en este bloque de contenidos tienen matices que los hacen especiales también. Hay intervención de la parte holística del alumnado, una gran trabajo colaborativo entre ellos. En el ámbito de la EC, la propia superación personal también llena mucho a Idoy.

“Creo que la clave está en el trabajo en grupo. Qué duda cabe que la Expresión, como que la parte de sentimiento y de emoción no está en los deportes. Entonces, por eso yo creo que a ellos, cuando consiguen hacer una dinámica bien les llena y a ti también. Porque la parte de sentimiento no está en otro tipo de actividades. Y en esta sí. Entonces yo creo que ahí es donde está la gratificación. Al ser un tema personal, te llena más que enseñarle la entrada a canasta” (Idoy, GD).

e) Otras dificultades que tiene

Idoy opina que hay aún mucho tabú con este tipo de actividades, definiéndose prejuicios en cuanto a las diferencias de género, *“los alumnos (...) y los profes también” (Idoy, C1).*

“Puede ser. Puede haber gente que opine que es sexista. Con otros contenidos ocurre que se ve claramente de chicos o chicas” (Idoy, E1)

Por otro lado, puede tener dificultades causadas por el tema generacional o sus diferencias en gustos musicales. Pero estos son fácilmente solucionables.

“También chocas un poco con los gustos musicales de los chavales. Entonces, ponerles ciertas músicas pues a ellos a veces no les atrae el tipo de música que tú les pones... Pero la EC se puede organizar también con un rap, se puede realizar también con música actual que tienen ellos” (Idoy, E2).

La principal dificultad que ve Idoy en el tipo de prácticas más realizadas por el resto de sus compañeros es la falta de ese matiz expresivo, reduciéndose, en algunos casos, estas actividades a una reproducción de pasos de baile sin más. Lo que hace que quizá sean reducidas sus finalidades fundamentales. Esto lo deja bien claro Idoy, en la selección de las actividades que lleva a su aula.

“Para mí, en realidad, hacer una serie de movimientos estereotipados, en los cuales todos vamos igual, o todos aprendemos el mismo paso... para mí eso no es EC porque tú no te estás expresando. O sea tú estás imitando. Es como si dijéramos que una entrada a canasta en Baloncesto es EC No, tú estás realizando un modelo preestablecido. Para mí los bailes de salón no los considero EC, ritmo sí. Porque realmente los chavales no están expresándose libremente, o sea están imitando modelos. Nada más” (Idoy, E2).

También la propia experiencia docente de Idoy, realizada en multitud de Centros, le ha hecho reflexionar sobre un hecho que dificulta la labor educativa con la EC:

“Lo que yo voy viendo por los institutos por los que yo voy pasando es que la EC lo primero: muchos compañeros no se atreven mucho a lanzarse a este contenido, el enfoque que yo veo ahora es más el del ritmo que el tema de la expresión” (Idoy, E2).

Esto a veces le hace ver la dura realidad de este bloque de contenidos:

“La EC para mí está muy bien, pero como lo veo tan difícil el implantarlo en el instituto” (Idoy, E1).

“Porque en muchos sitios no se lleva a cabo” (Idoy, GD).

El alumnado de Idoy

En este apartado expondremos qué ocurre con el alumnado, de la realidad educativa de Idoy, cuando comparten mutuamente las prácticas de EC dentro de la EF. Este es un elemento de gran influencia en Idoy. Es el otro gran implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que él realiza, por lo que será importante intentar comprenderlo.

a) Tipo de alumnado

Por un lado, Idoy opina que su alumnado no valora el cuerpo tanto como ahora él lo hace, se encuentran en un momento de su vida en la que están a otras cosas. También les da bastante vergüenza todo aquello que les haga mostrarse frente a los demás del grupo, aunque por otro lado es algo que hacen continuamente.

“...Los adolescentes, su noción del cuerpo no es la que tenemos después de esta etapa de la vida” (Idoy, C1).

“Les da vergüenza mostrar su cuerpo a los demás, el estar en actitudes corporales abiertas...que a través de su cuerpo ven cómo son y les da mucha vergüenza. Bueno, nos da a todos, pero a ellos por su edad les da un poco más” (Idoy, E1).

Por otro lado, parece ser que la edad que tienen le hace más notable sus diferencias entre su alumnado a la hora de realizar estas actividades. Para él es muy diferente, se trabaja mejor cuanto más mayores son.

“Con la gente más mayor sí, en bachillerato, ahí sí que te puedes meter en el grupo porque ya son más autónomos. Pero con los pequeñitos, con 1º y 2º de la ESO, hay que tenerlos más controlados y tienes que estar atento de todos los grupos, de todas las agrupaciones que has hecho y más estás como un asesor. (...) Los de 1º de la ESO, que no se conocen ni entre ellos, les pones a hacer este tipo de actividades... pues imagino que saldrían mal. Que no se atreverían a hacer las cosas delante de sus compañeros” (Idoy, E2).

También es claro que el perfil que tenga el grupo, en general, va a influir bastante en el buen desarrollo de estas propuestas de EC. Idoy se encuentra con grupos más competitivos, con grupos más colaborativos... y no en todos funciona igual.

“La verdad es que los chavales se cansan muy rápido de todo, (...) Y si con estos puedes hacer la dinámica de ritmo que tenías prevista, porque no sale, pues no sale. Cada uno llega hasta donde llega. Y no pasa nada. Si tienes un grupo de chavales super-competitivos, que lo único que les motiva es ganar o perder, pues a lo mejor la EC no va a resultar como en otro grupo que es más colaborativo. Y que le satisface más ayudar al compañero que machacarle. (...) bueno, hay grupos en los que te sale mejor, y grupos en los que te sale peor” (Idoy, GD).

b) Aceptan el contenido de expresión corporal

Así pues, según las actividades que elija Idoy para llevar al aula, según sea el grupo, o según sean más partícipes los alumnos en las propuestas que propone, así se manifestará su aceptación o su rechazo.

La vez que realizó la actividad de Aerobic, las manifestaciones del alumnado fueron buenas, ya que *“una vez que se vence la barrera inicial la cosa va bien”* (Idoy, E1). En las prácticas más expresivas, normalmente lo pasan bien:

“Sí, ellos se lo pasan bien en las sesiones. Están deseando que llegue la próxima sesión y su actitud es más positiva y receptiva hacia los contenidos consiguiendo de forma más fácil que logren los objetivos planteados” (Idoy, C2).

“Es en base a juegos y se lo pasan muy bien. Vamos, yo creo que es fundamental que ellos se lo pasen bien y les enganche desde el principio... para que hagan la actividad contentos. Las dinámicas que siempre meto, les gusta bastante” (Idoy, E2).

“Eso ya les va dando una idea de que la EC está a nivel cotidiano. Y por ahí ya empiezan a entenderlo. Es una dinámica que funciona bien para engancharles al principio. Evidentemente, el primer día no sale todo como tendría que salir, pero pues poco a poco lo van cogiendo. Y claro a la tercera sesión pues ya normalmente, funciona. Darles tiempo” (Idoy, GD).

c) Rechazan el contenido de expresión corporal

Por otro lado, puede darse el caso de rechazo en diferentes ocasiones, donde Idoy tiene que elegir la mejor acción para intentar reconducir la tarea para que sea motivante para todos. Además, este rechazo puede surgir por el desconocimiento, la falta de experiencias o el contacto con este contenido. Y por tanto, será labor de Idoy subsanar este vacío que genera ese rechazo.

“Por el interés de los alumnos...porque para que la asignatura les interese tienes que hacer cosas que les motiven, y lo que ellos piden, más o menos... Y la EC no está muy dentro de sus intereses porque no la conocen y no se trata. Si la conociesen habría mucha gente a la que sí le interesaría” (Idoy, E1).

“Porque el primer día, cuando les dices que vamos a hacer EC como que se quedan... primero no saben lo que es muchos de ellos y... algunos lo relacionan con el baile, otros lo relacionan con la danza y bueno luego van viendo que hay muchas... que se puede enfocar desde muchos puntos” (Idoy, E2).

También, este rechazo puede ser consecuencia de cierto miedo a lo desconocido, a mostrarse, etc. Por ello, algunos alumnos incluso le preguntan a Idoy sobre su utilidad.

“Al principio, algunos alumnos presentan reticencias por desconocimiento o miedo” (Idoy, C2).

“Hay gente que es más reticente, que te dice: ¿profe esto para qué sirve?, ¿y esto porque lo hacemos? Y les tienes que dar unas explicaciones que más o menos les convenzan y que les motiven a realizar la actividad” (Idoy, GD).

Por otro lado, facilita mucho la labor motivadora de Idoy en estas propuestas, el que utilice estrategias que inciten al alumno a participar y a implicarse en estas mismas. Esto favorece bastante que el alumnado participe con mayor facilidad.

“Una vez les he mandado traer telas a los alumnos de su propia casa para hacer disfraces o para hacer algún tipo de representación” (Idoy, E2).

d) Estereotipos en Educación Física

A veces, el tipo de actividad que proponga Idoy en sus clases puede favorecer o condicionar cierto tipo de conductas que responden a algunos estereotipos manifestados dentro de la EF. En ocasiones los más perjudicados parecen ser los chicos, mientras que en otras ocasiones parecen ser las chicas.

“Hice aeróbic...a los chicos les daba un poco más de corte .Depende de cómo lo plantees...el aeróbic se veía de chicas antes, pero yo lo he hecho y los chicos han participado. Lo puedes plantear de manera que los chicos, más cohibidos con estos temas, los vas enganchando y al final lo hacen normalmente” (Idoy, E1).

“A veces les cuesta mostrar su cuerpo delante de los demás. Sobre todo a las chicas. Entonces es la mayor lucha que tienes cuando estas con estos contenidos” (Idoy, E2).

e) Experiencias previas del alumnado

Como ya ha citado Idoy en alguna otra ocasión, “la EC no está dentro de sus intereses” (Idoy, E1), al menos en un mayor número de casos del alumnado de

nuestro profesor colaborador, por lo que las experiencias previas son pocas o, en algún caso, inexistentes. Esto hace más difícil el introducir la EC en las clases.

“Yo creo que no tienen experiencias previas. En ese sentido está bien. Por una parte, no van a tener prejuicios, no va a tener preconcebida lo que es la EC, pero por otra parte sí que tienes que luchar mucho con el tema de la vergüenza en estas edades, con la concepción de que ellos tienen de su cuerpo” (Idoy, E2).

f) Influencia del entorno y los medios

La opinión de Idoy sobre la influencia que realizan los medios o el entorno cercano a su realidad docente, sobre el ámbito de la EC, es escaso, según su opinión. A penas hay muestra de ello socialmente. Lo que hay le resulta muy estereotipado.

“La tradición en España..., hay más tradición de Juegos y Deportes que del tema de la Danza... Los medios de comunicación no lo promocionan nada. Lo máximo que sale es la gimnasia rítmica-deportiva..., pero es todo muy estereotipado y medido por el reglamento” (Idoy, E1).

Importancia de la expresión corporal en la realidad de Idoy

Cuando nuestro colaborador escucha EC en EF, le viene a la cabeza la palabra *“incógnita”* (Idoy, GD). Esto nos muestra que no es nada fácil para él, que tiene que resolver continuamente los problemas que le van surgiendo en su desarrollo y que, por otro lado, nunca sabe cómo va a resultar, es difícil saberlo.. También lo identifica con *“divertido”* (Idoy, GD), por lo que entendemos que sus planteamientos se basan en favorecer experiencias agradables a su alumnado, y por lo tanto, busca un acercamiento de estos contenidos al alumnado de modo lúdico.

Por otro lado, es consciente de la importancia que tiene en la EF, pero parece que el problema es del propio profesorado, que con su actuación docente no parece tener mucha fe en este tipo de actividades.

“Sí es importante, lo que pasa es que no se la damos de momento, pero sí es importante, como otros muchos contenidos... A veces se deja por los suelos” (Idoy, E1).

Esto también nos muestra la poca tradición que existe con el trabajo de este contenido en las aulas, hecho constatado en la realidad docente de Idoy anteriormente. Pero en la Etapa de Secundaria, en la que se encuentra el alumnado de nuestro colaborador, es importante que:

“Cuanto más contenidos se den mejor, una educación amplia y más variada, que abra las miras de la gente” (Idoy, E1).

Además, en toda esta etapa, según Idoy, parece que si no se realiza dentro de la EF no tiene hueco en ninguna otra asignatura. De este modo, nos olvidaríamos del desarrollo de la creatividad corporal en el alumnado, aspecto muy relevante para él.

“Quitando a veces un taller de teatro que ha habido en algún centro que sí que trabajan esto... no hay ninguna asignatura actualmente en el currículo en la cual

puedan trabajar a este nivel. Y eso es lo que más me gusta de este contenido, la creatividad” (Idoy, E2).

Con todas estas dificultades como las sombras de la EC y con sus luces, los logros, lo que facilita la labor docente de Idoy, él se enfrenta día a día a la introducción de estos contenidos en su aula, tarea no fácil y, en algunas ocasiones, no grata. Pero él lo intenta y sigue trabajando sobre ello.

1.6. El caso de Jairo



1.6.1. Contextualizando a la persona y su identidad profesional en Expresión Corporal

Jairo es un profesor que tiene afinidad por la práctica de los deportes colectivos. Su experiencia docente es de 15 años trabajando en diversos centros. Actualmente lleva bastantes años en el mismo destino, en un pueblo relativamente grande, por lo que esto le ha permitido afianzar su programación de EF con su alumnado y aumentar la coordinación con su departamento.

Sus experiencias previas con los contenidos de EC han sido inexistentes. No recuerda haber trabajado nada *“ni en el instituto ni en el colegio”* (Jairo, E2). Algo difuso queda en su memoria sobre actividades de teatro, pero muy borroso. Por lo que considera que no tuvo contacto con este tipo de contenidos hasta llegar a estudiar INEF. Aunque en su actividad personal de ocio ha tenido diversas prácticas de actividad física que le han podido aportar cosas para este tipo de contenidos, como asistiendo a:

“Clases de aerobio por ver un poquito de qué iba para poder introducirlo en clase” (Jairo, E2).

Por otro lado, una vez acabada la carrera optó por realizar la oposición a profesores de Secundaria, donde encontró una prueba específica de EC. Nos sorprende su vivencia en cuanto a que *“hacer esta prueba era pánico”* (Jairo, E2), a pesar de ser después de la FIP, no se encontró muy cómodo con aquella situación. Sólo pudo superarla con mucho esfuerzo y constancia.

Su FIP finalizó en 1995. Aquella vivencia de *“apenas un cuatrimestre el primer año de carrera”* (Jairo, C1) no significó nada para él, en cuanto a formación se refiere, quedando reducido a *“una asignatura más que había que aprobar”* (Jairo, GD), en la que, por cierto, pasó mucha vergüenza. A partir de ahí es cuando comienza a trabajar. Para él son *“todo dudas”* con este bloque de contenidos, realizándolo de forma esporádica o puntual, con un determinado tipo de prácticas cercanos a la representación y la relajación, indistintamente en

diferentes cursos. Realiza algún curso de FPP, pero lo cierto es que no es la temática sobre la que más se ha formado. Más bien, buscaba el diálogo con compañeros de EF que lo impartían en sus clases. Aunque con los cursos que hizo “*sí que sacabas alguna idea, algo más puntual*” (Jairo, GD), que le serviría para sus clases posteriormente.

De este profesor queremos destacar la multitud de dudas que le invadían con el desarrollo de este bloque de contenidos, situación que actualmente ha conseguido superar, debido a su estabilidad laboral y de trabajo colaborativo con su departamento. Esto le ha permitido tener definida una pequeña estructura de trabajo a lo largo de toda la Etapa de Secundaria con la EC, aunque aún tenga alguna que otra duda.

Si intentamos buscar similitud con las tipologías de profesorado que define Montávez, (2011: 73), podemos ver que Jairo comenzó siendo un “*docente confuso*” en el campo de la EC, ya que su escasa formación y su carencia de experiencias previas le hacen tener poca confianza y recursos para desarrollar este tipo de actividades en sus clases. Podemos decir que aunque su FPP en forma de cursos ha sido escasa, sí que ha intentado buscar soluciones a sus dificultades de manera colaborativa con otros docentes. Esto le ha hecho evolucionar en ciertos aspectos, en su labor docente en EC, por lo que podemos decir que pasó a ser un “*docente motivado*” por las prácticas de EC, siendo ya de obligada introducción la EC en sus clases a lo largo de la puesta en práctica en los diferentes cursos..

1.6.2. Análisis de sus opiniones en diferentes aspectos de su realidad

En los apartados que exponemos a continuación, veremos cómo es la realidad docente de Jairo en relación al contenido de EC, qué dificultades principales encuentra y cómo ha ido evolucionando con el paso de los años en su labor educativa.

Formación de Jairo en expresión corporal

a) Experiencias personales previas

Como ya hemos reflejado en la introducción, Jairo no ha tenido grandes experiencias previas en su formación. De hecho, durante la edad escolar tiene un vago recuerdo de alguna actividad teatral realizada por él o por familiares, pero nada más:

“No recuerdo ni en el instituto ni en el colegio haber trabajado nada. En algunos de los primeros cursos de la EGB sí que creo recordar, así entre tinieblas, que hacíamos unas actividades de teatro, pero nada más” (Jairo, E2).

Lo que sí que cree que le ha podido aportar ideas han sido las experiencias que ha tenido paralelamente a su labor docente. Estas prácticas las ha realizado intentando que le sirvieran para sus propias clases, ofreciéndole una ayuda con este bloque de contenidos concreto:

“Estuve un año y medio o dos obligándome a ir a clases de aeróbic, por ver un poquito de qué iba para poder introducirlo en clase” (Jairo, E2).

Otro tipo de prácticas que él asocia con las actividades de EC que plantea a sus alumnos son aquellos juegos realizados con amigos en su tiempo de ocio, similares a:

“Pictionary (...) pero con gestos, o el clásico juego de las películas, intentar adivinar las películas sin hablar” (Jairo, E2).

También, al finalizar la carrera, cuando quiso acceder a dar clase a Secundaria tuvo una experiencia curiosa en el mismo proceso de oposición. Aquí, a pesar de su miedo escénico, frente al tribunal o el posible público, mediante el trabajo y la preparación previa, consiguió realizar la prueba encomendada para el examen, sin embargo es consciente de que no le fue fácil.

“El hecho de que cuando pensaba en hacer esta prueba era pánico, porque, claro, tienes que estar haciendo algo, vete a saber qué, ante un grupo de gente que además te está condicionando la nota de una manera brutal. Además el examen que era en un polideportivo, las gradas llenas de gente y abajo el tribunal, entonces la palabra pánico no sé si se queda corta. Sales a representar lo que tengas que representar, pues el resto del mundo ahí desaparece. (...) Mientras que el año que aprobé ya llevaba idea previa. Igual ahí no tuve ningún problema” (Jairo, E2).

Lo que nos muestra, que el propio trabajo personal y la vivenciación de este tipo de actividades ayuda bastante al profesorado a poder realizarlas en público, así como a superar momentáneamente sus miedos, característica necesaria para poder introducir este tipo de contenidos en el aula.

b) Formación Inicial

La EC, en su FIP, que *“duró muy poco tiempo, apenas un cuatrimestre el primer año de carrera”* (Jairo, C1), piensa que no fue adecuada, ni siquiera hubo formación. No le sirvió para aclararse sobre la forma de abordar este tipo de actividades o su propia utilidad.

“Causa de que no tenga claro prácticamente nada está en no haber recibido formación alguna al respecto...Ni que decir tiene que no fue adecuada” (Jairo, C1).

“Adecuada, rotundamente no” (Jairo, E1).

“Por lo que a mí respecta, yo el INEF no lo considero ni formación. En INEF era una asignatura más que había que aprobar” (Jairo, GD).

Para Jairo esta asignatura y estas vivencias de su FIP no han sido nada agradables. Las recuerda como sin sentido, sin entender por qué y para qué. En estos momentos vivió sensaciones fuertes que no le han ayudado a tener afinidad con este tipo de propuestas.

“Hacer cosas muy raras que no sabías para qué servían... Pues recuerdo una actividad que consistía en, por parejas, mover un pañuelo en el aire al ritmo de la música y transmitir a los demás cuál era tu propia vivencia. Entonces te enfocaban, toda la sala a oscuras y el foco te enfocaba a la pareja” (Jairo, E2).

“Era ponerte con un montón de gente que no conocías a hacer algo que no sabías qué se pretendía, sino solamente te daban una actividad y haz eso. Entonces tú disimulabas, que no me miren o que te miren si te tocaba y te señalaban con el dedo y tenías que hacer cualquier cosa con todo el mundo mirándote. La sensación era

como la de estar constantemente haciendo el “paripé”. No sabes qué estás haciendo ni para qué, ni nada, de nada, de nada” (Jairo, GD).

Estas experiencias dejaron marcado a Jairo, de tal modo que ciertos de estos aspectos, que él vivió de forma no grata, se han reflejado en las propuestas que él lleva al aula con su alumnado:

“Una de las cosas que intentaba (...) evitar era el centrar la atención en alguien con todo el mundo mirando cuando no sabes ni qué es lo que tienes que hacer” (Jairo, E2).

En algunas de estas actividades él participaba resignado y escondiéndose, perdiendo su mirada. Esto le hizo interiorizar sentimientos poco positivos, con este tipo de propuestas:

“Pues me han pedido que mueva un pañuelo, pues muevo un pañuelo y ya está, y yo miro al infinito y que no me miren a mí” (Jairo, GD).

Así pues, entendemos que cuando Jairo nos habla de la poca utilidad de esta FIP, de aquello que se le impartió en aquellas clases. Sus respuestas nos llevan a los sentimientos que le invadían con aquellos ejercicios, los cuales le impedían sacar algún provecho a la asignatura, sino más bien todo lo contrario.

“Debido a mi inenarrable ‘corte’ que hacía que me paralizara en las clases no pude aprovecharlas en absoluto, tenía demasiado pánico como para atender a lo que se estaba trabajando, al por qué” (Jairo, C1).

“No conocía a nadie. Comenzar a hacer gestos expresivos, cuando no tienes ningún tipo de confianza, pues...me resultaba particularmente duro. No fueron unas clases que pudiera aprovechar, excepto para saber que eso existe, pero para nada más. (...) A nivel personal, todo lo contrario, porque me hacía pasarlo peor...puede provocar distanciamiento con personas con las que en un momento dado lo estás pasando mal” (Jairo, E1).

“¡Pavoroso! Sí lo recuerdo horroroso. La sensación era tal cual la de meterte en una clase a la que no conocías, había ocasiones que era pasarlo mal. Mi sensación de esas sesiones fue que no aprendí nada y no me sirvió absolutamente para nada. Diría todo lo contrario para mantener bastante más distancia porque era traumático” (Jairo, E2).

Así pues, la emoción que afloraba en Jairo con la realización de estas actividades era de *“de vergüenza, yo creo (...) de mucha vergüenza” (Jairo, GD)*. Por lo que a nivel personal, esto le limitaba, le anulaba. Por otro lado, para su futura práctica profesional, finalmente estas actividades no le han aportado claridad sobre cómo llevarlo a su aula:

“La causa de que no tenga claro prácticamente nada está en no haber recibido formación alguna al respecto...” (Jairo, C1).

Quizá esta sea la razón para que sitúe en segundo lugar de dificultad *“la falta de formación y pocos recursos prácticos en este campo” (Jairo, C2)*. Situación que ha tenido que resolver durante sus primeros años de experiencia docente, con el contacto con otros compañeros.

“Diría que todo es plagio, (actividades que otras personas han elaborado y que me comentan que les ha ido bien), o mera intuición” (Jairo, C1).

c) Formación Permanente

En el primer contacto que tuvimos con Jairo, durante la primera fase de la investigación, nos comentaba que estaba en ello, en mejorar su formación en este ámbito. Pero lo cierto es que hasta entonces, desde que terminó su FI, no se había preocupado por formarse más. Esta falta de inquietud por este contenido creemos que es consecuencia, quizá, de aquellas experiencias tan poco gratificantes que vivió.

“Tal vez sea una pésima excusa, por supuesto. En mi mano está cambiarlo y en cierta medida en eso estoy...Aunque queda como intención o planteamiento de futuro que probablemente debería ser presente, es algo que debo modificar” (Jairo, C1).

Al finalizar parece que no tenía tiempo para ello, aunque tampoco era su prioridad, *“no era algo que echara en falta”* (Jairo, E1). Pero al iniciar su labor docente se da cuenta de que no tiene muy claro cómo este contenido y qué dar en este bloque. Pero aun así, no realizó ningún curso.

“Desde el momento en el que empiezo a dar clase y te empiezas a plantear qué haces y qué no haces, automáticamente todos los años de oposiciones nada, ningún curso...y cuando busqué algún curso coincidió que era de EC, pero se suprimió. No lo he buscado demasiado” (Jairo, E1).

Más tarde realiza una valoración sobre el tipo de cursos con los que se ha encontrado, paralelo a labor educativa. Cree que no hay muchos sobre la temática de EC, justificando así la razón de no haber realizado aún ninguno.

“Creo que hay relativamente poco cursos de EF en la FPP, aunque el porcentaje de cursos de EC, dentro de los de EF, si puede ser más elevado que de otros contenidos. Pero el conjunto total es muy reducido. (...) La única otra formación ha sido con comentarios con otros profes al respecto de qué hacían o pensaban” (Jairo, E1).

En aquel momento, la valoración de la evolución que ha tenido en este tipo de contenidos no era mucha ni apreciable, según Jairo.

“Nunca más he tenido la iniciativa de apuntarme a curso alguno relacionado con el tema de EC, por lo que la formación que no he tenido apenas se ha visto mejorada ni, apenas, incrementada...; tan sólo mediante discretas conversaciones con otras amistades, comentarios realizados al respecto de lo que cada cual puede trabajar en un momento dado, que les da resultado, que sale mal o bien” (Jairo, C1).

Ocho años después volvimos a contactar con Jairo, durante la segunda fase de la investigación, nos demuestra que ha realizado algo de FPP en este ámbito, principalmente dedicado a prácticas rítmicas. También ha empezado a buscar fuentes documentales que le pudieran servir en algún momento de apoyo a sus clases.

“Anteriormente un curso de expresión corporal, otro de danzas del mundo y otro de danza histórica. (...) He leído libros, pero muy pocos, que se relacionaban con la dramatización y con la relajación” (Jairo, C2).

“Algunos cursos de danzas de manera puntual. Me he preocupado de buscar bibliografía para tener en casa para poder recurrir a ella pues a la hora de preparar nuevas sesiones. Me he preocupado puntualmente de hablar con alguna amiga que sé que estaba dando estos contenidos de manera regular también” (Jairo, E2).

Por la necesidad de su propia práctica docente, surge en Jairo una inquietud por formarse en este campo, al menos para estar más cómodo con los contenidos que realiza en este bloque. Aunque su valoración sobre los cursos hechos no es muy buena, sí que le aportaron recursos que utilizó después en el aula:

“Pero en general los cursos (hice uno o dos) tampoco me encantaron, eran cursos que sí que sacabas alguna idea, algo más puntual” (Jairo, GD).

“Las actividades introducidas en los últimos años en la programación del instituto se deben más a las conversaciones con compañeros y a las lecturas de libros” (Jairo, C2).

Esta situación, junto a la reflexión personal sobre sus miedos, genera un cambio en el pensamiento de Jairo. Empieza a convencerse de la utilidad de este contenido para su alumnado, así como también le sirve de ayuda para tener mayor dominio de ciertas actividades:

“Diría más que la inquietud de formarme en estos campos, sí que era el tener la conciencia de que es uno de los campos que está muy bien trabajar. Y también, por supuesto, tener la conciencia de que no trabajarle era más por mí que por el propio campo en sí. Sí que van influyendo (estas experiencias) a la hora de introducir el contenido en el aula. Claro. Es decir a mí me puede parecer maravilloso, no sé qué contenido, algún contenido que sea, pero si yo no lo conozco pues yo no lo puedo introducir jamás” (Jairo, E2).

Aunque para él, el haber realizado dos cursos o establecer colaboraciones con otros compañeros docentes de EF, no son acciones suficientes para mostrar inquietud real por esta FPP en EC:

“La inquietud, para mí, implicaría que de forma muy constante a lo largo de mucho tiempo te has estado preocupando por ampliar conocimientos, pero no ha sido así, he ido puntualmente ampliando conocimientos” (Jairo, E1).

Todas estas nuevas experiencias formativas le dan nuevos recursos a Jairo, le motivan de nuevo a introducir cambios en sus sesiones de EC. Sin embargo, sigue sintiéndose tímido con este tipo de propuestas cuando en la FPP las ha experimentado de nuevo. Jairo ha sabido, con pocas situaciones formativas, sacar partido a estas experiencias adaptándolas a su propio contexto de práctica, como nos comenta en diferentes citas.

“Me han servido como guía para seleccionar ejercicios aparentemente adecuados para cada sesión, lo que me ha facilitado, sobre esa base, la posibilidad de crear nuevas actividades” (Jairo, C1).

“Me ha servido mucho para tener una base de la cual poder plantear actividades, desechar otras...poder desarrollarlo en el aula” (Jairo, E1).

“Los cursos de danzas indiscutiblemente sí; del relacionado directamente con la expresión corporal, únicamente obtuve algunas ideas y posibles ejercicios” (Jairo, C2).

“Había ahí una especie de sesión final de tres horas de danzas del mundo, pues sí que recuerdo que lo pasé horroroso, fatal” (Jairo, E2).

Está claro que la evolución de Jairo en el bloque de EC y su incorporación de nuevas actividades al aula ha sido por una puesta en práctica de propuestas con

“ensayo y error” (Jairo, E2). Han sido fundamentales las conversaciones y los intercambios de experiencias con otros profesionales de EF:

“Hablando a lo mejor con otros compañeros de otros institutos que han ido haciendo actividades, que me han dicho determinadas actividades que les funcionaban bien, pues sí que las he ido probando” (Jairo, E2).

“Yo en realidad lo que a mí más me ha estado sirviendo fue, por un lado, hablar con otras personas que daban clases de EF y que incluían contenidos de EC. Luego, ya a partir de ahí, pues algunos libros de los cuales a partir de la idea de estas personas, pues ya podías buscar actividades a las que se les iba dando forma. Ha sido más ensayo-error, es decir, vas probando actividades que salen muy bien y hay otras que son un desastre” (Jairo, GD).

Este intercambio de experiencias provoca que Jairo investigue sobre su práctica, pruebe cosas nuevas y vaya estableciendo aquellas actividades con las que mejor se ha encontrado o las que mejor respuesta del alumnado han dado. Este proceso es muy enriquecedor para su labor docente y, prácticamente, basa su FPP en él. Es un proceso que aún Jairo no ha acabado.

“La inhibición se va perdiendo ante aquellas actividades que de manera constante yo he ido practicando en el aula. Ni siquiera la estructura de las sesiones que yo tengo ahora mismo elaboradas las daría por concluidas, porque sigue siendo algo intuitivo. De momento, razonablemente van mejorando, pero muy probablemente se puede hacer mucho más, seguro.” (Jairo, E2).

Este proceso de reflexión sobre su práctica le hace encontrarse cada vez más seguro y cómodo con las actividades que plantea en su aula. También esto satisface a Jairo y le hace sentirse mejor:

“A lo largo de todo un año el no repetirse exactamente igual, o al año siguiente ir variando poquito a poco creo que ya es, a nivel particular de cada uno, pues también lo que hace es que vayas disfrutando con el día a día” (Jairo, E2).

Después de ver toda la FIP y FPP que ha experimentado nuestro colaborador, observamos que aunque él es consciente de sus logros y avances en cuanto a la EC, no se conforma con lo que ha realizado hasta el momento. Por ello su opinión nos muestra una valoración crítica de su realidad formativa.

“He puesto, cuántos, 5 o 6 ejemplos (de formación) a lo largo de años y años. Entonces es algo que está ahí presente, pero no es algo sobre lo que haya incidido muchísimo. (...) Pues, partiendo de la nada, el hacer al menos estos tres bloques de Unidades pues bueno, estoy razonablemente contento. Yo si me miro a mí, estoy relativamente contento con hacer esto con los alumnos en el aula, de ir poquito a poco mejorando, eso sí. (...) No sé si ha sido buena o no, pero sí que sé que ha ido mejorando. ¿Quieres decir que después de 16 años, más o menos empiezas a hacer esos contenidos cuando llegas a 8 o 9 (de experiencias docente) pero que después, a lo largo de otros siete (...) que estás dando palmas con las orejas porque das 3 unidades didácticas?. Estoy contento con lo que hago” (Jairo, E2).

La práctica docente de Jairo en expresión corporal

A continuación, una vez expuestas las experiencias formativas de Jairo, describiremos cómo tienen influencia en su práctica docente, en los diferentes

aspectos que tiene que organizar para llevar los contenidos de EC a sus clases de EF. También veremos aquí algunas de las dificultades con las que se encuentra.

a) Aspectos temporales

Cuando Jairo nos habla de la EC en sus clases de EF tiene dudas de muchos aspectos. Incluso muestra poco convencimiento de que realmente lo que él realiza en sus clases pueda ser EC, bien por su brevedad o bien por el tipo de actividades que introduce. Además, en una de sus opiniones vemos que en aquel momento de la primera fase de la investigación llevaba poco tiempo introduciéndolo:

“Bueno, diría que sí, pero puede ser bastante relativo. Este es, creo, el segundo año que realizo, que he hecho más de dos clases seguidas de EC Entonces...pues técnicamente sí, pero digamos que me imagino que se aleja mucho de lo que es realmente trabajar la EC” (Jairo, E1).

Cuando durante la segunda fase de la investigación vuelve a incidir en este aspecto, observamos un cambio, una evolución, en cuanto al número de prácticas que realiza, incluso en la seguridad con la que nos lo transmite, no como en el momento anterior.

“Sí lo he hecho... ha sido incluir más sesiones para tratar estos contenidos en distintos cursos sin repetir las actividades” (Jairo, C2).

“Lo de hacer una clase al trimestre... era algo totalmente excepcional, en eso días en los que estamos a punto de llegar a navidades. Desde hace 7 años, dependiendo del curso en el que esté, sí que todos los años hay al menos una Unidad. Yo este año estoy con 2º de ESO y con Bachilleratos” (Jairo, E2).

Este cambio, fruto de los años de experiencia y de su investigación sobre su propia práctica, le han hecho también modificar el número de sesiones con las que desarrolla este contenido. Se puede apreciar cómo lo organizaba hace algunos años en sus palabras.

“Hasta el presente curso escolar, lo normal ha sido trabajar tan sólo dos sesiones por año académico... En alguna ocasión, muy esporádica, también he realizado alguna sesión más de EC. En este, por tanto, es el primer curso en el que he realizado de momento cuatro sesiones relacionadas con estos contenidos, con la pretensión de incluir alguna más en las siguientes evaluaciones” (Jairo, C1).

“Todos los años al menos, una al trimestre, solía ser siempre la última sesión de cada evaluación con el fin de hacer algo distinto y hacer algo más o menos lúdico. Si hablo de la EC, si yo hasta ahora no he desarrollado más de 5 sesiones seguidas nunca. (...) Este ha sido, de hecho, el primer año que he realizado varias sesiones de forma consecutiva” (Jairo, E1).

“Hasta hace siete años diría que tenía como 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10..., no me acuerdo, sesiones de EC. Invariablemente las podía realizar en primero de la ESO o en primero de Bachillerato. Total, daba igual.” (Jairo, E2).

Actualmente podemos observar los cambios introducidos por Jairo en estos aspectos. Algunos de sus comentarios recogen sus intenciones en ese momento.

“Sí, este año la idea sí es meterlo de forma...no sé, cuatro ó cinco sesiones en cada evaluación para tratarlo a lo largo del curso” (Jairo, E1).

“Sí, de hecho ha sido incluir más sesiones para tratar estos contenidos en distintos cursos sin repetir las actividades” (Jairo, C2).

Este hecho constata una importante modificación y nos demuestra cierta estabilidad actual con este tipo de propuestas, dentro de sus clases de EF, dejando ver esta evaluación a lo largo del tiempo en el que se desarrolla nuestro estudio, aunque sigan existiendo diferencias con otros bloques de contenidos.

“Ahora mismo hay una serie de actividades que realizo en 1º de ESO, (el ritmo y el movimiento con la música), en 4º (gestual de rostro, o de todo el cuerpo) y 1º Bachillerato (el baile). Entonces, en ese sentido, está más estructurado y las sesiones no son intercambiables entre un curso y otro. Bachillerato, bailando a lo largo de 9 sesiones. Sin duda se le da mucha más carga y volumen al resto de contenidos. En general sí se le da menos carga de horas al contenido de la EC” (Jairo, E2).

“Puntualmente sesiones aisladas (...) sesiones de relajación. Pues eso es algo puntual que haces en un momento, y ahí no haces ocho sesiones seguidas de relajación. Pero el resto de contenidos ahí yo sí los agrupo” (Jairo, GD).

En cuanto a la continuidad que estos contenidos tienen en la programación de aula de Jairo, también hay un cambio sustancial en el tiempo. En su primera opinión vemos que no lo concibe como tal, no cree que exista esa continuidad, sino que es más bien un ofrecer experiencias al alumnado cuando se pueda.

“Es decir, una cosa es trabajar la EC, que eso se puede entender como desarrollarla, y otra cosa es el hecho de utilizar la EC de forma muy puntual, para hacer alguna clase aislada, con la cual todo el mundo perciba que es algo lúdico” (Jairo, E1).

“En los últimos años lo he llevado a cabo (el contenido de EC) siempre con grupos muy concretos. He aprovechado ideas obtenidas de otros ámbitos para actividades puntuales en clase magia” (Jairo, C2).

Pero en sus otras opiniones se muestra que, actualmente, se ha consolidado y establecido su realización en casi todos los cursos de una forma más constante.

“Sí es un contenido que se trata como mínimo en tres de los cinco cursos, en este sentido sí que tiene una cierta continuidad. En nuestro instituto la idea es, a lo largo de todos los años, el ir distribuyendo para que hagan el mayor número de actividades distintas” (Jairo, E2).

Así se muestra la selección que hacen en su centro, destino actual desde hace ya varios años, quedando claramente definidas los contenidos concretos para cada curso. En cierto sentido, esta estabilidad favorece que sea más fácil introducirlo. Jairo ya sabe por dónde empezar y cómo llevarlo a cabo. Cuestiones que le preocupaban mucho cuando empezó con su labor docente.

“En 1º, en 4º y en Bachillerato sí tenemos una unidad didáctica completa. En 1º fundamentalmente lo que tenemos son ejercicios de ritmo y coordinación. En 4º iniciar, poquito a poco, con actividades relacionadas con la Expresión... de mímica o de gestos de todo el cuerpo. En bachillerato lo que tenemos son danzas del mundo. Lo tenemos menos estructurado, hay contenidos más concretos que tienes por un lado que conocer y al menos ser capaz de hacer” (Jairo, E2).

Es cierto que para Jairo el tiempo real de la asignatura limita y a veces condiciona el desarrollo de este contenido, no teniendo mucho tiempo para su desarrollo y profundización.

“Siempre hay muy pocas sesiones de EF en un año, de modo que, empiezo a pensar en los contenidos de EF y me pueden parecer bien, pero realmente hay un momento que o te dedicas a muy poquitos un mínimo de tiempo para que se vean resultados o picoteas de todos para que vayan sonando” (Jairo, E1).

También este tiempo de posible práctica de EC está limitado por otros aspectos organizativos que surgen en el propio departamento, en especial con el tema de las instalaciones.

“Disponemos un día del gimnasio y un día estamos al aire libre. Entonces, la posibilidad de hacerlo al aire libre, yo, a día de hoy, no lo veo por ningún sitio” (Jairo, E2)

b) Selección de contenidos

Diferentes son las razones y criterios con las que Jairo elige los contenidos concretos que realizará, así como las actividades que desarrollará con su alumnado en su clase.

Por un lado, nos muestra que en cuanto a la prioridad que da a los diferentes bloques de contenidos de EF, *“pondría a todos ellos en primer lugar, sin priorizar ninguno sobre los demás” (Jairo, C1)*. Esta opinión la justifica con estas ideas:

“Entiendo que lo importante no es tanto el contenido, como lo que se pretende alcanzar mediante su desarrollo” (Jairo, C1).

“No priorizo ningún tipo de bloque de contenidos sobre otro. Es decir, como idea creo que hay que tratar de ofertar y ofrecer el mayor número de actividades posibles y distintas, que conozcan cuantas más mejor, para que después puedan elegir las que más les gusten. No se va a pretender en clase que se desarrolle un determinado bloque de contenidos al máximo... en dos horas a la semana...; en ese sentido es bastante ineficaz” (Jairo, E1).

Pero sí que hay unos aspectos que le hacen, en el día a día, introducir los contenidos con ciertas prioridades, en base a diferentes elementos.

“La prioridad que yo le haya podido dar hasta ahora, sería fundamentalmente, o bien a las características del Centro, en cuanto a material y demás, o bien, a mis propias limitaciones, no porque crea que es más importante la condición física que las habilidades gimnásticas, o que los juegos y deportes o que la EC” (Jairo, E1).

“Creo que no puedo numerarlos, algo me chirría (coloquialmente hablando) al hacerlo. En modo alguno son excluyentes” (Jairo, C2).

Por otro lado, cuando Jairo analiza el currículum no tiene muy claro si están bien definidos o si le sirven de ayuda para su organización de clase. Pero sí que tiene claro lo que añadiría de forma explícita, fruto de su propia experiencia profesional, donde manifiesta que *“lo que si haría, es relacionar este tipo de contenidos con los restantes, propios de la EF” (Jairo, C1)*.

“Seguro que no. Los contenidos que yo he trabajado en las sesiones de EC sí creo saber lo que pertenece a la EC, pero dentro de eso, digamos que seguro hay muchos más contenidos que realmente desconozco...” (Jairo, E1).

Con respecto a su su opinión sobre el currículum también encontramos la idea de desconocer lo que actualmente manifiesta dicho currículum. Esto nos hace

entender que con tanto cambio legislativo Jairo se encuentra un poco perdido ante lo que realmente es actual o no, concretamente lo referente a la EC.

“No puedo enumerarlos porque los desconozco. ...si yo mismo soy el que no conoce bien la EC. No tengo tan claro que pueda juzgar si están bien definidos o no” (Jairo, E1).

“Mea culpa, pero ciertamente en los últimos años, lo confieso, no he vuelto a consultar el currículum” (Jairo, C2).

“A lo largo de estos años he perdido de vista el currículum, me voy guiando por lo que tenemos ya en la programación” (Jairo, E2).

Aunque esté un poco perdido sobre lo que contiene la legislación actual, precisamente en su día esa fue una de las razones para que comenzara a intentar introducir la EC en su clase de EF:

“El primer toque de atención real, para ver que había que realizar este tipo de actividades era que existían como bloque de contenidos concreto” (Jairo, GD).

En las actividades que suele introducir en sus clases se aprecia una tendencia muy mezclada: hay prácticas rítmicas, así como prácticas más expresivas y de representación. Aún se perciben ciertas dudas con los contenidos que entran dentro de este bloque o no. En sus opiniones nos muestra ejemplos muy claros:

“Relacionadas con la representación y escenificación de personajes o situaciones... presentada en forma de juego... actividades tendentes a favorecer la desinhibición en este tipo de prácticas... Lo normal hasta el presente curso han sido juegos de mímica. También se incluyen dentro de los contenidos de la EC, ejercicios de relajación que realizo una vez por trimestre, incidiendo principalmente en la percepción del propio cuerpo, contrastes entre tensión-relajación” (Jairo, C1).

“Variaciones de trabajo sobre espacio, movernos de diferentes maneras, en cuanto a tiempo, duración de un movimiento y en cuanto a intensidad y velocidad: de prisa-despacio, tratando de ver distintos significados, ritmos ajenos, o de músicas externas. A partir de ahí, el caminar o correr sólo con el sonido de un pandero. Movimientos para la transmisión de mensajes... ejercicios con cada parte del cuerpo, (sólo cara, manos, pies...), de representar algo” (Jairo, E1).

Pero estos contenidos toman otro matiz, más definido, concreto, cercano y accesible para el alumnado, en la información aportada por Jairo en la segunda fase de la investigación. En estos contenidos se aprecia claramente una división: en actividades rítmicas o actividades más bien expresivas.

“Ritmo y condición física: ejecución de distintos ejercicios a diferentes ritmos, marcados por canciones varias; ejercicios de ritmo adaptando gestos a sonidos variables... ejercicios de ritmo con balones. (...) Expresión corporal: representación de personajes, objetos, situaciones, estados de ánimo, etc., con todo el cuerpo, con una única parte del cuerpo (por ejemplo: cara, manos, pies...), de forma individual, por parejas, en grupo...; comunicación de mensajes sin emplear la voz. (...) Danzas del mundo: práctica de diez danzas. Relajación: ejercicios de tensión y relajación de la musculatura, ejercicios respiratorios...” (Jairo, C2).

Además nos muestra ya una clara temporalización y secuenciación a lo largo de la Etapa Secundaria, consecuencia del trabajo constante en su centro de destino actual durante diversos años, además de realizar un trabajo de colaboración con sus demás compañeros de EF:

“En 1º ritmo y coordinación: se hacen ejercicios, a veces de condición física adaptando el ejercicio, la actividad física a distintas músicas, circuitos con música, distintos tipos de música: rápida y lenta... sesiones de Aeróbic, ejercicios con balones, de ritmo y coordinación, pero con balones. En 4º, se empieza con actividades también de ritmo y de movimiento, a adaptar el movimiento a la música y después vamos haciendo algo más de expresión, mímica o de gestos. En bachillerato, una serie de 10 danzas del mundo. Hacemos una sesión de relajación, cada año tres sesiones” (Jairo, E2).

En estas propuestas se observa que a veces el acento lo tiene la actividad de condición física, o de acro-gimnasia, más que la EC. En otros casos sucede al contrario, la EC tiene acento por sí sola. Esto genera unas prácticas que pueden tender más hacia lo técnico y reproductivo o hacia lo expresivo y creativo.

“También ejercicios de acro-gimnasia, pirámides, torres, volteos..., realizando esto con una especie de coreografía con música. También, si les animamos a que cuiden el vestuario, hay otros grupos que sí que se han disfrazado. En este sentido sí que se trabaja de forma conjunta, pero ahí el acento de la U.D no se está poniendo en la EC sino que se está poniendo en lo que es la gimnasia. En primero de la ESO, en esa sesión de ritmo y demás, sí que se trabaja el Aeróbic, dentro de la de EC como tal, pero ahí el acento sí se está haciendo en mantener el ritmo y en realizar los ejercicios al mismo ritmo” (Jairo, E2).

Por otro lado, hay ciertos contenidos que no sabe cómo desarrollarlos de forma adecuada. Esto le hace rehuir de ellos y no realizarlos en sus clases, puesto que se siente inseguro con ellos. Esto nos demuestra las posibles carencias de su formación en este campo:

“No tengo nada claro cómo trabajar adecuadamente el tempo y el ritmo, ni si el alumnado tras las sesiones realizadas pasan a valorar el cuerpo como instrumento expresivo” (Jairo, C1).

“Hasta ahora no he hecho nada de bailes ni de danzas, porque básicamente no sé. Bailes es algo que como idea quiero hacer, pero a día de hoy todavía no puedo. Seguro que hay algún contenido más... Si pienso en el mimo, por ejemplo, yo puedo hacer mimo de una u otra manera, pero no sé qué imagen transmito a la hora de estar haciendo mimo” (Jairo, E1).

“Probablemente, lo sepa o no, sí evite aquellas actividades en las que me pueda sentir, como decía, inseguro o desconfiado” (Jairo, C2).

“Si rehúyo alguna actividad diría que de nuevo es por puro desconocimiento, pero no porque haya alguna que yo ahora mismo te la presente y que diga yo esta no la haría jamás” (Jairo, E2).

Sobre esta última idea que nos deja Jairo, tenemos que decir que en el caso de las Danzas, mostrada como algo que no había realizado hasta el momento, actualmente esta actitud ha cambiado, siendo en Bachillerato donde desarrolla este contenido. Este cambio ha sido consecuencia de la FPP, ya que realizó cursos sobre este bloque en concreto, lo que nos hace ver que cuando conoce y ha experimentado esa actividad en concreto se ve capaz de llevarla al aula. Por otro lado, diversas son las razones que le hacen seleccionar este tipo de actividades y no otro. Generalmente relacionados con sus propias experiencias, sensaciones, conocimientos. Por otro lado, con la reacción del alumnado ante esas propuestas,

Jairo ha manifestado si les ha gustado o no, por lo que ha incluido la experiencia si ha sido positiva o la ha rechazado.

“Disfruto mucho con las danzas del mundo y con los ejercicios que implican mímica. Con las danzas del mundo porque lo normal es que todo el alumnado trabaje y participe, y suelen generar buen ambiente (...) con la mímica porque, si salen bien (lo cual no siempre sucede) dan lugar a más diversión y variedad” (Jairo, C2).

“Siempre con el material que se tiene y demás. Yo uno de los motivos por los que haría danzas del mundo es para que luego los alumnos no salgan como yo. A mí me cuesta un mundo bailar” (Jairo, E2).

Estos motivos le hacen esforzarse para no dejar de desarrollarlas ningún año. Se obliga a innovar, a superar sus dificultades y limitaciones propias:

“Te obligas a conocer distintas experiencias y a no vivirlas como algo excepcional sino como algo cotidiano, pues lo integras y ya puedes participar tú disfrutando de las cosas sin más. (...) Empezamos con actividades que no se perciben como de expresión corporal y después han ido muy poquito a poco” (Jairo, E2).

Otro aspecto, que es fundamental para Jairo y que facilita que realice la EC en sus clases, es que tenga claro cómo lo realizará, para que ante cualquier imprevisto sepa reaccionar y dar solución:

“Si no existe una idea clara de cómo lo voy a desarrollar...; por ejemplo, sí yo planteo una actividad y resulta que me sale un desastre y está todo el mundo parado;... si no tengo recursos para transformarlo en otra cosa, pues directamente esa actividad no la puedo presentar en el aula” (Jairo, GD).

c) Aspectos metodológicos

Jairo utiliza una serie de estrategias metodológicas en las clases de EC para conseguir un mejor desarrollo y trabajo de los contenidos por parte del alumnado. Entre ellas podemos ver que él piensa que su participación en este tipo de actividades debe ser muy activa e involucrarse entre el alumnado.

“Procuro no mantenerme al margen en ninguna actividad planteada en clase. También suelo observar, para ver si las actividades son adecuadas o no, si disfrutan con ellas, si participan activamente, si responden de un modo u otro en función de la propuesta realizada” (Jairo, C1).

Aunque también hay momentos en los que prefiere quedarse al margen, por el bien de la actividad, tanto si así el alumnado consigue mejor el objetivo marcado o si, por el contrario, eso influye negativamente en la participación del alumnado:

“A no ser, matizo, que la idea sea que tengan que inventar algo, entonces...si yo ofrezco ya un modelo entonces se van a acercar más a ese modelo que yo. En ese caso haría la propuesta y dejaría que ellos fueran probando. Si voy a llegar a un punto tal en el cual vaya a tener inseguridad o desconfianza que yo no pueda hacer nada y esté totalmente paralizado creo que es contraproducente y el mensaje que les voy a dar es horroroso. Les voy a dar motivos para no hacerlo. Antes de llegar a ese punto lo que hago es no hacerlo. Antes de hacer bailes, si yo no me siento seguro, tengo yo que practicarlos, para poder hacerlos en clase con un mínimo de seguridad” (Jairo, E1).

“Normalmente sí: siempre en las danzas o los ejercicios de ritmo, nunca en la relajación” (Jairo, C2).

Esta implicación y participación directa que realiza con su alumnado cree que favorece una mayor motivación por este tipo de propuestas, así como un mejor clima para verlo como algo normal, donde todos hacen.

“Creo que el participar activamente en estos ejercicios reduce la sensación de distancia, las inhibiciones y el respeto ante la tarea en aquellas personas más tímidas, que pueden así percibirla (también) como algo lúdico” (Jairo, C2).

“Si estamos haciendo danzas del mundo estoy danzando, si estamos haciendo ejercicios de Expresión, pues también los hago. Estoy convencido de que sí (les influye para bien). (...) yo estoy haciendo con ellos el mismo tipo de trabajo pues creo que eso sí que ayuda a que el punto de cohibición desaparezca. Ya se considera como algo normal, no hay risitas, no hay comentarios extraños” (Jairo, E2).

Por otro lado, en sus propuestas hay ciertos matices buscando, precisamente, esta motivación del alumnado a participar. Suele hacerlas lo más accesibles que puede y facilita que nadie se sienta observado o ridiculizado, como quizá se sintió en su FI. Siempre trata de evitar esto. Muchas veces es él el que plantea la tarea y luego dedica un momento a la observación, para ver los avances del alumnado, las dudas, etc.

“Sí suelo observar, para ver si las actividades son adecuadas o no, si disfrutan con ellas, si participan activamente, si responden de un modo u otro en función de la propuesta realizada; observo lo que ocurre para intentar valorar su trabajo, para sacar ideas, por supuesto para aprender” (Jairo, C1).

“En general, casi siempre el trabajo suele ser al unísono, todo el mundo está trabajando al mismo tiempo” (Jairo, E2).

“Las primeras sesiones son todo juegos para intentar que el ambiente sea relajado y que nadie esté preocupado por si se siente observado a su alrededor, por si le miran o no. (...) Y lo que busco es que todo el mundo esté participando a la vez, sin tener que estar mirando al de al lado” (Jairo, GD).

Otro recurso presente en las clases de EC de Jairo es que siempre hay momentos de creación y trabajo grupal. Esto favorece que el alumnado aprenda de las aportaciones del grupo y trabajen más convencidos, aunque a veces no sabe si lo consigue con las actividades que plantea en su aula. Como podemos ver, sigue teniendo dudas sobre lo que lleva al aula.

“Indudablemente sí, (o al menos esa es la pretensión). Porque entiendo que es el objetivo principal de este tipo de actividades. (...) No obstante, no sé si debo dedicar momentos para que mi alumnado cree (sin que realmente eso ocurra demasiado), ni si proponer otras actividades más adecuadas que favorecieran en mayor medida esa intención” (Jairo, C1).

“Sí, pero siempre dando algún tipo de idea: ahora hay que representar alguna situación relacionada con...” (Jairo, E1).

“Son posibilidades que tienen si las quieren hacer. Creo que entre grupos pequeños, y que salga uno y tres estén mirando mientras representas algo” (Jairo, GD).

En otras ocasiones Jairo dirige personalmente las actividades, aunque no son tan directivas como para que el trabajo propuesto llegue a ser una simple imitación. Esto permite que haya cierta flexibilidad para la expresividad por parte del alumnado.

“Si por dirigir se entiende que yo digo qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo, imitándome en lo que yo haga, la respuesta es no, no tiene sentido. Si por dirigir se entiende, en cambio, que yo planteo una determinada actividad y ellos deben desarrollarla de acuerdo a lo que cada cual entienda, la respuesta en este caso es sí” (Jairo, C1).

“Lo que se hace es que a partir de una idea que ellos propongan la vayan desarrollando, no les voy diciendo: ahora os sentáis, ahora de pie. Porque si es totalmente directivo pues deja de ser expresión, están haciendo lo que yo les diga” (Jairo, E1).

“Si por último, la pretensión de la pregunta es averiguar si en las clases se les da a ellos la oportunidad de crear las actividades y propuestas con el fin de potenciar su creatividad e iniciativa, lamentablemente la respuesta es de nuevo no” (Jairo, C1).

Aunque tampoco Jairo lo tiene muy claro si sus propuestas de EC son más bien directivas o no. Lo que sí hace es proponer la tarea, luego el alumno se orienta hacia lo que quiere manifestar.

“El hecho de ir contando un cuento y representarlo, ¿es dirigir o no? Creo que no porque son ideas que tienen que ir interpretando ellos, pero ellos son los que expresan” (Jairo, E1).

Hay en otras actividades donde sí que dirige, sin lugar a dudas. Incluso, en otras ocasiones realiza propuestas donde sea un grupo de alumnos los que tienen que dirigir al resto de su grupo.

“Cuando tienen que imitar algo igual, quien dirige es el compañero. En las clases de relajación sí soy totalmente directivo. Es la excepción” (Jairo, E1).

Actualmente sí se observa cierta continuidad de las actividades de EC en la programación de aula de Jairo. Esto no era así siete años antes, en los que las actividades podían ser las mismas, tanto para primer curso como para cuarto. En su centro de trabajo actual ha conseguido crear cierta progresión, en base a unos criterios consensuados con sus compañeros, para que al menos en tres cursos esté presente este bloque de contenidos. En esta progresión se puede notar cómo los contenidos comienzan por ser más *“rítmicas con condición física”* en primer curso de la ESO, para pasar a ser *“más de expresión”* en cuarto curso (Jairo, E2).

Por otro lado, para Jairo es fundamental el buen clima que haya podido generar en el grupo de clase. Esto será un *“paso previo”* (Jairo, C1) en el caso de las actividades de EC, consiguiendo que el trabajo sea más fructífero y se realice con mayor confianza y seguridad.

“De mis vivencias saqué la conclusión de la necesidad de que exista un buen ambiente en clase, como paso previo e ineludible para la realización de cualquier tipo de actividades, por su puesto las de EC, sin la sensación de verse juzgado constantemente por el mero hecho de moverse o de no moverse” (Jairo, C1).

“Creo que sí se consigue un buen ambiente en la clase, en el cual nadie lo esté pasando mal cualquier tipo de propuesta después va a provocar risas “sanas”” (Jairo, E1).

“Sí es fundamental” (Jairo, E2).

Si este buen clima no existe, si no se ha logrado, podría ser un elemento más a añadir que dificultaría la introducción de este bloque de contenidos en su aula. Esto muestra que en el caso de estos contenidos todas las condiciones tienen que ser las mejores, ya que debido a las carencias de Jairo, si esto no es así podría llegar a no desarrollar estas actividades o se verían reducidas.

“De hecho, si no hay un clima de confianza, pues es duro, salen muy pocas ideas, se pierde muchísimo tiempo hasta que se consigue que los grupos empiecen a funcionar. Entonces ahí, para este tipo de contenidos, el clima de confianza es fundamental. Si no existe es muy difícil trabajarlo, creo que si el clima que hay es de tensión, creo que es de los contenidos que... buff, no se podría desarrollar” (Jairo, E2).

Si Jairo ha conseguido este buen clima y, además, si esto se combina con un buen grupo de clase (participativo, que atiende, con iniciativas, etc.), los resultados son muy positivos y satisfactorios para nuestro colaborador. Estos momentos sirven de motivación propia hacia estos contenidos. Aunque también hay ciertos contenidos que favorecen más este tipo de relación y de clima distendido en sus clases.

“La posibilidad de contar con la suerte de impartir clase a un grupo absolutamente encantador y participativo, muy receptivo, hace que pueda comprobar realmente la eficacia de lo planteado y, sobre todo, me obligue a intentar aportarles todo lo que pueda con el fin de no limitarles o favorecerles menos” (Jairo, C1).

“Con las danzas del mundo...se suele generar buen ambiente” (Jairo, C2).

d) La evaluación

Otro aspecto que también forma parte de la metodología y organización del aula, en el que Jairo encuentra cierta dificultad, es la evaluación. El proceso que realiza para ello le genera muchas dudas, haciéndole sacar la conclusión de que *“para ellos no es justo”* (Jairo, C1).

“Diré que no puedo afirmar que, aunque lo pretenda, las actividades que realizo favorezcan la cohesión de grupo, que ayuden a romper bloqueos e inhibiciones personales, ¡jojala! y, tal vez, sí), pero no sé cómo puedo llegar a saberlo. No sé cómo evaluar a quien no es capaz de realizar alguna de aquellas actividades por pura vergüenza, ni puedo distinguir con claridad qué está bien o qué está mal... Sé decir si algo no me gusta o no, pero no si está bien o mal, aun afirmando que algo no puede gustarme y sin embargo estar francamente bien” (Jairo, C1).

Estas dificultades en realizar la evaluación dependerán de la actividad que haya realizado en sus clases, siendo aquellas de mayor dificultad las que hay que valorar sobre todo aspectos expresivos personales de cada alumno. Aquellas que son más fáciles de valorar son las que responden a modelos ya fijados de antemano.

“Creo que depende también de lo que hayas estado trabajando en EC” (Jairo, GD).

“En la parte de las danzas del mundo, ahí la evaluación no tiene mayor problema, porque ellos lo saben” (Jairo, E2).

“Ahora bien, digamos que la calidad de expresión... tengo serios problemas para poder evaluar eso, para darle a uno un bien y a otro un notable” (Jairo, E1).

Pero aunque encuentre la forma de llevar a cabo este proceso, según su opinión, le siguen faltando “*criterios claros para valorar de forma objetiva y rigurosa*” (Jairo, E2) a su alumnado en este bloque de contenidos. Por esta razón, intenta utilizar diversos instrumentos que recojan información sobre su alumnado y le hagan esta labor un poco más fácil. Esto le permite, a posteriori, estudiar qué valoración merecería cada alumno en estos trabajos que plantea en su aula. En algunas ocasiones, también intenta involucrar a su alumnado en este proceso de la evaluación.

“*Utilizo la observación directa y la anotación, así como el registro en el cuaderno*” (Jairo, E1).

“*Grabación de video, al ser un trabajo grupal. Yo personalmente soy incapaz para ver a ocho personas haciendo algo a la vez. No sé cómo lo hacen. Anotaciones, alguien que no haya tenido ninguna anotación a lo largo de todo el trimestre entiendo que lo ha trabajado bien. Cuando tú preguntas después a un alumno qué nota crees que mereces en esta UD normalmente solemos coincidir*” (Jairo, E2).

“*La prueba es repetir las danzas que han estado haciendo. Entonces, en ese caso, sí le veo sentido a un examen puntual*” (Jairo, GD).

Con toda esta información que ha recogido Jairo, realiza la observación de ciertos aspectos que valora y utiliza para la calificación final en este bloque de actividades. Entre estos destaca: la participación de forma entusiasta, la originalidad o la realización de las danzas. Casi todos estos aspectos se fundamentan principalmente en lo actitudinal.

“*Lo que valoro es el intento de participación activa en todas las actividades propuestas*” (Jairo, C1).

“*Para mí, lo importante, a partir de lo cual te puedes plantear otra cosa, es la participación, digamos con un mínimo de entusiasmo. A partir de ahí está todo lo demás. Me he centrado sobre todo en la participación y la intención de participar. Es decir, creo que puedo ver cuándo alguien no hace algo porque no quiere o porque está muy inhibido o cuándo le cuesta mucho pero lo intenta... eso es lo que he valorado; ser original, no bloquearse. Me faltan criterios para poder establecer claramente todo esto*” (Jairo, E1).

“*Lo que prima es la participación, hay que primar más el trabajo constante de cada día*” (Jairo, E2).

Esto también varía, igual que hemos citado antes, en función del contenido que esté realizando con cada grupo en concreto, ya que hay actividades que se prestan más a observar una serie de aspectos más cuantificables y otras que él considera más subjetivas.

“*En bachillerato la evaluación en sí, le hago en un día, en la hora de clase, haciendo las 10 danzas de un tirón y ese trabajo se graba en vídeo y luego yo voy revisando ese vídeo y cada vez que alguien falla, pues, bueno, eso tiene una penalización en cuanto a la nota. (...) En ESO, la evaluación básicamente se basa más en función de la observación diaria de cuál es la actitud, del día a día. Yo sí voy observando quiénes lo hacen y quiénes no. Si alguien particularmente de repente hace algo muy novedoso y distinto de lo que están haciendo los demás, pues ese tipo de anotaciones también las hago. Pero no es algo objetivo*” (Jairo, E2).

“*Si has estado trabajando actividades, por ejemplo de expresión, pues ahí claro que es totalmente actitudinal y que es el día a día y no hay más. Es decir, vale más la*

intención y el que quieras participar que el hacer las cosas, es sobre todo lo que tienen que primar. Si lo que has estado haciendo, por ejemplo, son danzas, ahí creo que sí que hay que partir de una serie de danzas concretas. Aunque yo eso sí que lo hago, el que tengan después una prueba concreta también, de si han aprendido esas danzas o no, ahí sí que le veo sentido” (Jairo, GD).

El tipo de contenido que se desarrolle dará lugar a un tipo de evaluación. Unas veces basada más en la reproducción y ejecución, y otras en las que la evaluación se centra en valorar la creatividad o la expresión individual y actitudinal. Pero aquí, en este último proceso, es donde más dudas le surgen a Jairo sobre la objetividad o la subjetividad de la valoración realizada. Esto nos muestra una vez más la falta de formación en esta didáctica específica de EC que ha tenido en sus experiencias de FIP o FPP. Se hacen latentes estas diferencias, ya que en relación con otro tipo de bloques las dudas no son tan grandes al realizar la evaluación.

“Porque aunque en otros contenidos pueda conocer más el contenido, digamos que lo prioritario es que todo el mundo participe y lo intente hacer lo mejor posible. En otros contenidos se valora, quizá, mucho más la mejora que en EC; en EC la puedo valorar muchísimo menos porque me faltan recursos. ¿Autoevaluación? En EC no. En otros bloques sí, mediante fichas” (Jairo, E1).

“De cara al alumno, que todo lo que se haga en clase se valore,... no sólo en EC, sino en cualquier otro contenido tiene que ir al trabajo diario, porque al final es lo que se pretende” (Jairo, E2).

Esta falta de recursos supone un esfuerzo extra para Jairo. No sólo ocurre en la evaluación, sino ante los propios contratiempos que puedan surgir en la clase, durante su desarrollo. A veces Jairo no sabe solucionarlos de la mejor manera que él quisiera, como hace en otros contenidos de EF que imparte.

“Son clases que te tienes que plantear más que otras. En una clase de baloncesto puedes improvisar totalmente en un momento y cambiar la clase desde el minuto 10 hasta que acabe la sesión. Eso, en EC, lo veo imposible para mí, a día de hoy” (Jairo, E2).

e) Recursos y materiales

Esta falta de recursos personales que hemos comentado le hace a Jairo ser consciente de que en algunas ocasiones no tiene suficientes recursos personales para facilitar estos aprendizajes a su alumnado de la mejor manera posible. Esto le hace situar en segundo lugar de dificultad *“la falta de formación y recursos prácticos en este campo” (Jairo, C2).*

“La diferencia es que en otros sí que tengo recursos para ayudarles para que realmente vayan a mejorar. Mientras que en EC si ellos mejoran es sobre lo que vayan viendo, de la propia práctica, de lo que se les vaya ocurriendo, y algo menos por lo que yo les pueda indicar. A día de hoy lo que puedo hacer es eso, dar como pequeñas llamadas, hacer notar que esto existe y que está aquí, pero poco más. (...) Es un ámbito en el que seguro que estoy pez” (Jairo, E1).

“Tampoco ando sobrado de recursos” (Jairo, GD).

Sin embargo, piensa que si tuviera recursos suficientes cualquier dificultad sería fácilmente superada con creces, incluso más que en otros bloques de EF:

“Es un contenido que si cuentas con suficientes recursos personales, las carencias materiales y de instalación se pueden resolver, en mucha mayor medida que en otro tipo de contenidos” (Jairo, E1).

Con su escasa FIP y su falta de FPP en este ámbito, su falta de recursos personales le ha hecho buscar soluciones a su práctica docente de forma intuitiva y reflexionando sobre sus propias clases.

“Casi todos los recursos son más casi intuitivos, es decir que lo que te cuenta no sé quien, pues coges aquellas cosas que te parecen que están bien, también de algunos libros...” (Jairo, E2).

En cuanto a las instalaciones y condiciones de práctica para este tipo de actividades, Jairo, a través de sus años de experiencia, ha podido ver que son importantes ciertas características de la instalación. Si estas características se cumplen, ayudará a la realización de este tipo de propuestas, facilitando, en algunos casos, una mejor participación del alumnado.

“Cuantos más medios se tengan muchísimo mejor. Es preferible estar en una habitación acolchada con buena temperatura, donde se pueda ir descalzo y se puedan mover, que estar en un gimnasio que no tenga calefacción, con mucho frío y que además está vacío porque no hay ni una pica. Pero aun en esas condiciones, pues para trabajar EC puede servir un papel de periódico o un pañuelo o nada” (Jairo, E1).

Jairo tiene claro que es él el que no sabría dar respuesta a cómo desarrollar este tipo de contenidos en sus clases, incluso en las peores condiciones de práctica,:

“Para que eso me limite debería tener muchos más recursos personales para ser consciente de que eso me limita. Creo que si yo tengo muchos recursos las limitaciones materiales las voy a poder solucionar... El hecho de decir que no tengo material y que por eso no lo voy a poder hacer bien es una mala excusa, porque el problema no es el material, es el profesor” (Jairo, E1).

Por esta razón, resalta esta falta de recursos e instalaciones como gran dificultad, reclamando un mínimo de condiciones que le ayuden a realizar este tipo de sesiones.

“Si necesito como mínimo un espacio que esté cubierto, en un momento dado me daría igual un gimnasio o una clase libre de mesas o sillas. Entonces, ya de entrada, pues eso no lo tengo... empieza a complicarse” (Jairo, E2).

Otro aspecto relevante para Jairo, relacionado con este bloque de contenidos, ha sido la colaboración con otros compañeros de departamento, o de otros centros, que le han facilitado su actuación docente con respecto a la EC. Esto fue de gran importancia para dar el salto a introducir este tipo de actividades de forma puntual y a empezar a plantearse cómo intentar que siempre la EC estuviese presente en su programación.

“A partir de ahí la llegada al centro de una compañera interesada sobremanera en todo lo relacionado con la EC que ha ayudado a que, por un lado, yo mismo me haya convencido de que tenía que dejarme de excusas” (Jairo, C1).

Pero esto no ha ocurrido en todos los centros por los que ha pasado Jairo, por lo que hubo años de trabajo en soledad, donde no veía grandes frutos.

“En los sitios en los que he estado en absoluto, no ha sido así nunca; escuchas que sí que hay algunos sitios que funciona de esa manera, pero yo no lo conozco. Creo que falta compromiso mutuo por realizar un proyecto común, que sirva para que al finalizar la ESO los alumnos terminen con una formación similar y lo más completa posible. Falta trabajo en grupo” (Jairo, E1).

“No, más allá de comentar qué hacíamos cada uno” (Jairo, C2).

“Y cuando en un instituto no hay buena colaboración en el departamento entonces al final lo que haces es encerrarte tú en tu aula para hacer en ella lo que quieras” (Jairo, E2).

Jairo ha visto claramente reflejado en este bloque de contenidos que la colaboración con otros ha sido muy importante y fructífera. Es una dificultad que ha podido superar gracias a su trabajo con los demás profesores. La aportación de experiencias y el trabajo común son grandes aliados de Jairo. Le han dado cierta seguridad en el bloque de EC a lo largo de los años:

“Lo que sí que también me ha servido es que hablando a lo mejor con otros compañeros de otros institutos y me han dicho determinadas actividades que les funcionaban bien... las he ido probando” (Jairo, E2).

f) Finalidades e intenciones con la expresión corporal

Diferentes son las finalidades que Jairo se plantea conseguir cuando introduce este tipo de propuestas en sus clases de EF. A continuación resumiremos cuáles son.

1. Conocimiento propio por parte del alumno.

“Confianza en las propias posibilidades, acentuándose la seguridad en uno mismo, independientemente de la presencia de los demás” (Jairo, C1).

“Entendiendo que a partir de esa participación se van a conseguir el desarrollo de autoconocimiento y la confianza en uno mismo” (Jairo, E1).

2. Desinhibición.

“Mi pretensión se relaciona principalmente con la consecución de la desinhibición del alumnado y con la participación activa y positiva de todos los alumnos en cualquier tipo de actividades” (Jairo, C1).

“La idea también es... incidir un poquito en cuanto a superar inhibiciones o timidez..., sobre todo desinhibición” (Jairo, E1).

“Sobre todo es el desinhibirse” (Jairo, E2).

3. Favorecer experiencias variadas de EF.

“Si el objetivo final en la EF escolar es que, cuando acaben la Educación Secundaria. o Bachillerato,.... cada cual siga practicando cualquier tipo de actividad Física por disfrute... entonces, cuantas más experiencias puedan tener mejor...” (Jairo, E1).

“El objetivo fundamental es que todo el mundo participe en estas actividades como una forma de ampliar el punto de vista para que si en un futuro se ven en la posibilidad de tener que bailar en algún sitio más que al alumno no se le limite. Dentro de la EF, hay que intentar dar a conocer la mayor variedad posible de actividades, porque cuantas más conozcan más luego van a poder elegir” (Jairo, E2).

4. Relación con los demás.

“...Respeto por los demás, confianza en el grupo y, por extensión, en el resto de personas” (Jairo, C1).

“Esto va a favorecer las relaciones entre cada persona en las distintas situaciones” (Jairo, E1).

5. Creatividad del alumnado.

“Al final son ellos quienes al final crean” (Jairo, E2).

6. Cumplir la programación.

“Entonces, hasta ahora, el hecho de hacer al menos una sesión cada trimestre, al año, pues a lo mejor era, por sosegar la conciencia... bueno venga, hago también de esto. (...) Trabajar todos los bloques de contenidos, y dentro de eso está en ámbito de la EC, si creyera que una ley me está obligando a realizar algo que es contraproducente para el alumnado, seguro que no lo haría” (Jairo, E1).

7. Otros afines.

“Es más el sentirte cómodo con una actividad de danza” (Jairo, E2).

“La pretensión de conseguir que nadie odie la asignatura, la práctica constante en clase y su continuidad fuera del aula, a corto y largo plazo. La consecución de un adecuado nivel de independencia y autonomía en la realización, ejecución y participación en cualquier actividad física” (Jairo, C1).

Entre estas finalidades que se plantea Jairo, creemos que es consciente de que están muy centradas en la toma de contacto con estas actividades y que pocas de ellas son de lo que específicamente quisiera lograr con sus propuestas de EC, como en alguna entrevista nos ha dejado intuir. Quizá la razón de esto sea que su alumnado tiene poca experiencia en este tipo de prácticas, por lo que tiene que hacerlo así. Pero esto cambiaría si encuentra un grupo de nivel más avanzado en cuanto a EC se refiere.

“Suponiendo que me encuentre una clase en la cual esas desinhibiciones no existan y todo el mundo participa activamente, ahí me tendría que plantear... a ver con estos contenidos qué es lo que realmente se puede trabajar” (Jairo, E1).

Que siente Jairo con la expresión corporal

Pero lo que realmente podría condicionar a Jairo, ante las actividades de EC, son sus propias vivencias. Todo aquello que él ha podido sentir y experimentar con este tipo de prácticas a lo largo de su vida. Esto le ha hecho interiorizar de un

modo concreto una serie de sentimientos y emociones que afloran en él cuando vuelve a realizar este tipo de actividades.

“La sensación se va a ver condicionada por los propios conocimientos, habilidades e inhibiciones, lo que a su vez repercute, muy especialmente, en el ámbito de la EC, consecuencia del propio carácter” (Jairo, C1).

a) Resistencias y miedos propios

Por un lado, sus sentimientos de inseguridad y desconfianza son constantes en este ámbito. Esto nos deja ver su carácter tímido y avergonzado en algunos momentos que requieren una gran implicación personal. Esto le hace situar en tercer nivel de dificultad:

“Los miedos, desconfianza e inhibiciones personales al manifestar mis emociones en estas actividades” (Jairo, C2).

“Inseguridad y desconfianza conmigo mismo las tengo permanentemente en todo lo relacionado con la EC, (en cuanto a conocimientos, aptitudes, posibilidades, resultados...)... también porque de forma personal yo soy muy tímido y me ha dado siempre muchísimo corte hacer cualquiera de estas actividades, con lo cual me condiciona a la hora de dar EC” (Jairo, E1).

“A mí me cuesta un mundo bailar... Yo de hecho no bailo, no consigo disfrutar, me da mucho corte, entonces pues mal. Claramente una carencia... hombre un desastre” (Jairo, E2).

Sin embargo, aunque él sienta esto, en sus clases intenta asumir el papel de profesor, dejando a un lado sus emociones o bloqueos propios. En el aula se encuentra cómodo, no se bloquea cuando introduce este tipo de propuestas, como afirma con claridad:

“No, yo en clase no tengo bloqueo. Yo en clase hago cosas que fuera no haría jamás. Pero en clase no tengo ningún tipo de problema. Si estoy en clase puedo hacer lo que haga falta con toda la tranquilidad del mundo. No sé, en ese sentido estás representando un papel. Esto de ‘la pedagogía es una más de las artes escénicas’ estoy totalmente de acuerdo. Entonces ahí sin problemas” (Jairo, E2).

Ante el hecho de introducir nuevas actividades donde él no se ve convencido o totalmente de acuerdo con ellas, muestra cierto rechazo a ponerse en ese compromiso frente a su alumnado. Por esta razón no tiene confianza plena en todas las actividades que podría realizar dentro de este bloque de contenidos.

“Cuando siento cierto escepticismo ante una actividad, solamente con su mera lectura,... ya ni lo intento hacer” (Jairo, E2).

Por otro lado, lo que refleje y muestre su alumnado ante estos contenidos, le preocupa bastante. Por este motivo puede sentir cierta inseguridad o miedo al fracaso en el aula en ciertos momentos, siendo estas situaciones “*las sombras gordas*” (Jairo, GD) de las actividades de EC para nuestro colaborador.

“Si es gente que, no es que lo esté intentando sino que pasa y que está incordiando a los demás, pues ahí ya esas son para mí de verdad las “sombras” gordas” (Jairo, GD).

Cuando alguna de estas circunstancias se da en su alumnado, en las que parece que no se han enterado o no han sacado partido a la actividad propuesta, Jairo se pone como máximo responsable de ese hecho.

“Varios o toda la clase, diciendo que no hemos hecho nada, yo de verdad creo que entonces me he explicado de pena. O sea, quiero decir, que ahí no he conseguido transmitirles lo que íbamos a hacer ese día, y ahí de nuevo el problema es mío” (Jairo, GD).

De nuevo, reflexionando sobre su práctica docente, Jairo nos muestra que su desconocimiento o su falta de formación en la EC, puede llegar a causar estas situaciones, no muy agradables para él. Esto puede dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje que quiere realizar con su alumnado en este campo. Tiene que realizar un verdadero trabajo personal para superar aquellas emociones propias que puedan llegar a causarle cierto bloqueo en sus clases.

“Es de gran dificultad enseñar algo que se desconoce, es un problema buscar y seleccionar actividades casi intuitivamente. (...) Yo mismo a la hora de bailar (...) me cuesta horrores, incluso disfrutar un mínimo, entonces a partir de ese momento, si yo ya estoy totalmente bloqueado y no tengo recursos y me veo mal, pues no puedo realizar una buena sesión que se relacione con este tipo de contenidos. (...) Es un conflicto con uno mismo el hecho de no poder desarrollar adecuadamente un contenido en toda su extensión” (Jairo, C1).

“Luego esa inseguridad en el aula creo que no la transmito pero creo que a la hora de preparar las sesiones sí. A la hora de preparar las sesiones si consultas libros pero incluso muchas veces leyendo actividades en un libro no llego a aceptar una idea clara de cómo va a resultar o no. (...) Yo no me abstraigo del ambiente de trabajo en el aula, y si todo el mundo se está aburriendo eso a mí claro que me cohíbe para seguir planteando determinadas actividades, yo no puedo ignorar los estados de ánimo” (Jairo, E2).

Así pues, hay ciertos aspectos que le condicionan en sus clases de EC y le hacen sentir estos miedos y, que a veces, son difíciles de superar.

“Carencias, que hacen que mi aportación a los alumnos sea mucho menor de lo que podría ser” (Jairo, C1).

“Siempre cuesta mucho menos trabajo realizar aquello que conoces que de lo que no conoces, porque también tienes muchos más recursos para solucionar las dificultades, o para poder identificar aquello que es más importante” (Jairo, E1).

“Al preparar sesiones nuevas... con las sesiones que ya he ido desarrollando durante otros años, en principio no. Luego pueden salir bien o pueden salir mal, y de hecho hay sesiones que han sido un desastre cuando la misma sesión ha podido ser maravillosa con otro grupo. Pero cuando introduces una sesión nueva, muchas veces sí existe ese punto de incertidumbre. Ahí sí que tengo ese punto de inseguridad. (...) Hasta que no tenga muy claro qué ejercicios, pensar alternativas si van saliendo mal. Pues hasta que eso no lo tenga muchísimo más claro, pues claro, no lo llevo al aula” (Jairo, E2).

“Yo, a la hora de hacer, cuando planteo una actividad, de entrada voy convencido. Las dudas van surgiendo cuando ves que en el desarrollo está parado ¿no?, más dubitativo. Hay gente que no sabe qué hacer y no sabe de qué manera reengancharse a esas actividades” (Jairo, GD).

En alguna ocasión esto ha generado situaciones donde realmente Jairo se ve en una experiencia comprometida con su alumnado. En estos momentos sus emociones y los del alumnado se encuentran como en una encrucijada, en la que él tiene el papel principal.

“Los estados de ánimo creo que ahí condicionan directamente la actividad” (Jairo, E2).

“Hay otras que son un desastre y que casi tienes que pedir perdón y ya no las repites, pero jamás. Además, cuando, claro, no te sale con grupos buenos, pues ya definitivamente, claro eso no sirve” (Jairo, GD).

b) Inseguridades

Otra de los sentimientos de Jairo con la EC es la inseguridad en el aula. Por un lado, debido al contenido en concreto y a las lagunas de conocimiento que pueda tener de él.

“No sé si metería dentro de la EC todo lo que son contenidos de relajación. El planteamiento de realizar sesiones de EC como tales, eso no es nuevo, lo que ocurre es que yo realmente. Sé que no sé dar EC, porque no la he dado nunca, no he practicado nunca...con lo cual digamos que en ese sentido sí que tengo lagunas gigantescas” (Jairo, E1).

“...Lo confieso, sin duda alguna desconozco gran parte de los contenidos de la EC De los que pueda conocer, (entendiendo conocer como ser consciente de su existencia), no tengo claro prácticamente nada: sí tengo claro lo adecuado de su desarrollo y trabajo, pero no puedo afirmar que no dude de nada de lo que yo hago al respecto” (Jairo, C1).

“Sí (mi limitación es la formación), es el desconocimiento más absoluto claro, ni siquiera es el haber tenido malas experiencias. Decir ¡huy!, yo esto creo que no, que esto no conviene ... puro desconocimiento y para... diría ¡que para enseñar un mínimo hay que saber! (...) Sí que creo que la inmensa mayoría de los profesores de EF sí que sabemos menos de todo lo que tenga que ver con la EC que desde luego lo que tenga que ver con la condición física o con los juegos o los deportes” (Jairo, E2).

Por otro lado, estas sensaciones propias le invaden ante lo acertado que serán estas prácticas para su alumnado, o si su desarrollo va a ser el más adecuado. Esto se traslada a su realidad docente en ciertos momentos.

“Inseguro... me siento así cuando estoy preparando sesiones nuevas y al respecto de no tener claro si luego el resultado va a ser bueno o no” (Jairo, E2).

“Yo creo que puedo tener más o menos claro qué contenidos pueden entrar, lo puedo tener bastante menos claro, respecto a muchos de esos contenidos, cómo llevarlos, cómo desarrollarlos. Hay contenidos que en principio hay un malestar muy claro. Si hablas de Mimo o de transmitir una idea mediante el lenguaje corporal va a ser más claro. Pero ahora venga de qué manera lo vas a llevar al aula. Pues eso ya no está tan claro.” (Jairo, GD).

Por estas inseguridades que siente, Jairo se cuestiona, en ciertas ocasiones, su posibilidad de ofrecer suficientes recursos a su alumnado. Esto le ha hecho buscar un amplio repertorio de actividades para poder suplir esa falta de recursos. Aunque sabe que esta carencia le supone *“una escasez en cuanto a la claridad de ideas y a un menor número de iniciativas”* (Jairo, C1).

“Habría que ver si los ejemplos que les puedo ofrecer al respecto les sirve para algo, si les doy inspiración o no... Me faltan bastantes recursos. Que yo mismo me haya convencido de que tenía que dejarme de excusas y, por otro, me animara a buscar un mínimo repertorio de ejercicios con los que poder preparar varias sesiones” (Jairo, C1).

“Probablemente me faltan recursos de si hay muchas inhibiciones, cómo ayudar a superarlas” (Jairo, E1).

Este hecho hace que la verdadera dificultad, en cuando a la inseguridad que siente, surja durante el desarrollo mismo de la propuesta en el aula. Así como en la propia atención que pueda dar a su alumnado, aspecto este que en otros bloques de contenidos no le causa la misma sensación.

“En función de esas experiencias previas que yo tenga, sé más o sé menos, y además tengo más o menos recursos para impartir clase. Puedo prever lo que va a ocurrir o estar totalmente perdido sin saber qué hacer...El principal problema es: ¿qué hago?” (Jairo, E1).

“¿Ir a probar fortuna sin más, a ver qué pasa? Cuando yo sé que, yo soy el primero que duda de si van a servir o que vayan a resultar. Entonces, más la puesta en práctica que la decisión previa de qué cosas haría o no haría. En la parte de expresión, las grandes dificultades también son, por ejemplo, con aquellas personas que en un momento dado pueden en su fuero interno estar intentando participar pero, les da tanto apuro, por lo que sea, que no se mueven. Y, a lo mejor a veces, hasta pasándolo mal. Pues yo, por ejemplo con este tipo de gente, muchas veces la única solución es el cambio total de actividad, pero a lo mejor había otros recursos, que yo desde luego tampoco tengo” (Jairo, GD).

“Cualquiera de los que estamos allí, tenemos más recursos, seguro, para dar cinco años en condición física o en juegos y deportes, que no en EC” (Jairo, E2).

A veces esta situación puede desencadenar que este bloque de contenidos no se lleve a cabo, como nos comenta Jairo, o que le genere dudas sobre si habrá conseguido sus finalidades:

“Entonces, si de entrada me va a costar más prepararme una clase, si luego voy a intentarlo un día y la repuesta va a ser la que yo quiero, si ya entonces ... mi respuesta va a ser peor. Creo que eso también inhibe a muchos profesores a la hora de hacerlo” (Jairo, E2).

“Luego más dudas, con la EC, ... yo puedo plantear una actividad con una intención concreta, pero no sé hasta qué punto esa intención llega a los alumnos y, si en el tiempo eso persevera de alguna manera o no. El problema es mío” (Jairo, GD).

Para que esto no le ocurra, Jairo trabaja muchos aspectos organizativos de sus sesiones de EC en concreto y, sólo cuando se ve seguro, las lleva a su clase y las realiza con su alumnado.

“Hasta que no tenga muy claro qué ejercicios, qué estructura, hasta en un momento dado pensar alternativas si van saliendo mal. Pues hasta que eso no lo tenga muchísimo más claro, diría de forma conceptual, pues claro no lo llevo al aula, esa inseguridad se da siempre. (...)Es mucho más complicado preparar entonces ese trabajo extra, pues también hace que muchas veces haya mucha gente que sea más reticente, porque claro, si además añadimos que no sabes por dónde empezar pues... la cosa se complica claro” (Jairo, E2).

c) Elementos que facilitan la expresión corporal a Jairo

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, hay otros elementos que facilitan a Jairo el desarrollo de estas actividades en sus clases. La principal es cuando él domina las actividades que va a introducir en su aula. Así, encontramos:

1. El grado de conocimiento que tenga del grupo, para acceder a recursos y *“poder ir favoreciendo el ambiente”* (Jairo, E2) para trabajar mejor este tipo de propuestas.
2. El dominio que tenga de las actividades que realiza en sus clases de EC.
“Inseguro y desconfiado... actualmente no me siento así en estos bloques de contenidos y con estas sesiones que son las que actualmente hacemos, pues bueno, ya van siendo muchos años, en los cuales las realizamos. Pero si yo no lo conozco, pues yo no lo puedo introducir jamás, Porque yo no puedo impartir algo si no sé cómo” (Jairo, E2).
3. La capacidad creativa y expresiva en el alumnado como razón para realizar este tipo de actividades.
“Sí claro, sí. Creo que todo lo que se haga de más que permita variar, es algo que hay que hacer” (Jairo, E2).

d) Logros conseguidos

También hay otras experiencias que en este bloque de contenidos son muy gratificantes para Jairo, los logros que consigue con ello tanto a nivel personal como profesional. Esto genera un ambiente que se transmite más allá de la hora de clase:

“Cuanto mejor se lo pasan ellos más disfruto yo. A mí estas clases con los grupos buenos me encantan, claro. O sea, son fantásticas y, de hecho, como se queda ese buen ambiente, creo que eso va también más allá del aula, redonda en el día a día del instituto. Sensación de alegría” (Jairo, E2).

“A nivel personal me lo paso muy bien. Son actividades que para que realmente funcionen tienen que tener un punto de diversión y de información permanente, entonces se disfrutan (...) es disfrutar una hora estupenda” (Jairo, GD).

Así, le hace sentir cierto aprecio de su alumnado. Le satisface personalmente en cuanto a que logra superar todas las dificultades que este contenido le crea, es un reto muy importante.

“Si el público se ríe es que te quiere y si te quiere, ya lo tienes ganado. (...) Se me ocurrían tres cosas que serían: una, satisfacción de decir he conseguido lo que pretendía; Segundo, la diversión porque eres el primero que se lo pasa bien y, luego también si quieres, el que haya mejor relación con cada grupo” (Jairo, GD).

También, a nivel profesional, en el día a día con sus alumnos, estos logros generan un cambio en sus relaciones y en futuros trabajos.

“Yo creo que la gran virtud, cuando se consigue un muy buen trabajo con este tipo de contenidos, es que todo el mundo disfruta, entonces eso implica que el ambiente del aula sea mucho más agradable, por lo que se va a favorecer que se puedan pedir actividades muchísimo más extrañas, porque todo el mundo va a hacerlas de muy buen grado” (Jairo, E2).

“A ese nivel, una clase de EC es igual; en el sentido de que si están trabajando juntos y se ríen entre sí, es que están a gusto... y a partir de ahí todo lo demás ya viene rodado. Con un grupo con el que ha habido muy buen ambiente, después ya te vas a poder permitir cualquier tipo de broma que va a seguir ese mismo buen ambiente” (Jairo, GD).

Estos logros tienen ciertos matices diferentes a los que consigue Jairo con otros bloques de contenidos. Quizá esto hace que sean aún más gratificantes, produciendo emociones positivas a todo el grupo.

“Da alegría al aula y eso creo que no ocurre con otras actividades. Puedes conseguir o puedes estar trabajando un montón con alguien para hacer una entrada a canasta a Baloncesto y la puede hacer perfecta, pero puede seguir odiando el Baloncesto porque es que no le gusta. Mientras que el que una actividad en EC salga redonda implica ese punto de diversión y satisfacción de todos los que están participando” (Jairo, E2).

e) Otras dificultades que tiene

En la realidad docente de Jairo, a veces se ha encontrado con otras dificultades. Por ejemplo, cree que en sus actividades a veces ocurre que falta del matiz expresivo, fundamental en este tipo de propuestas. Esto hace que se desvirtúe un poco la actividad. Nos muestra de nuevo la escasa formación que posee y de recursos para conseguir esto.

“Tiene que ser que toda la atención en el gesto o en la postura... si no se pierde o se desvirtúa. Diría que solamente lo tratamos al hacer en 4º de la ESO; en 1º de la ESO es más ritmo y coordinación; ahí la expresión como tal no se trabaja. En las danzas se trabaja como consecuencia de, pero no de una manera directa. (...) Al final se centra la atención en la concordancia por el movimiento corporal, no en la expresión.” (Jairo, E2).

En otros momentos, Jairo ha compartido departamento con otros compañeros de EF, los cuales no se encontraban cómodos con el contenido de EC, lo que dificultaba su realización en el aula. A veces, incluso era *“tanto en la práctica como en las programaciones, (...) ese contenido era inexistente”* (Jairo, E1).

“Entonces tan sólo en un instituto existía una asignatura de EC en 3º ESO, como optativa, y ahí sí se impartía regularmente y en la programación existía. Pero fuera de esa optativa nunca se daba dentro de las clases de EF para todo el mundo” (Jairo, C1).

O que en ciertos momentos, los contenidos más fáciles de suprimir eran los de EC:

“Pues sí, es verdad que al final también él ha tendido a suspender las clases de EC. Pero sí es verdad que es la más fácil de eliminar. Probablemente porque a la hora de qué aspectos exactamente hay que trabajar y de qué manera después lo vas a calificar, pues son tan difusos que resulta más cómodo. (...) Creo en general que la EC también es un contenido que como no se suele dar, puede dar lustre en una programación, para que nadie te diga que no lo das, pero luego es un contenido que es muy fácil dejarlo de lado sino te apetece o si no quieres, es decir y en general pues yo sí he conocido a muchísima más gente, digo de forma directa en los propios institutos, pues que no impartían nada incluso algunos que directamente se negaban a hacer nada de eso” (Jairo, E2).

Incluso llega a reconocer que si su situación profesional o sus experiencias hubiesen sido de otra manera, quizá él tampoco lo estaría impartiendo en sus clases de EF:

“Probablemente si no hubieran existido, es fácil, vamos no lo sé, pero es fácil que fueran actividades que no hubiera realizado nunca o de forma muy, muy puntual y esporádica. Sí se hacen (...) porque si no, lo habitual es que no salgan porque no se hacen” (Jairo, GD).

El alumnado de Jairo

a) Tipo de alumnado

El tipo de alumnado que encuentra Jairo en sus clases le condiciona a hacer un tipo de propuestas u otras, según considere que son las más adecuadas para ellos. Es consciente de que si el alumno consigue motivarse o no por los contenidos de EC va a depender de su labor, aunque en algunos casos muestre actitudes muy negativas al respecto, que realmente pueden ser un problema para el desarrollo de la actividad.

“En cualquier sesión, dependiendo del grupo, desarrollas más tal ejercicio o lo desarrollas menos. Si algo está saliendo mal, pues se cambia... (...) El alumnado puede ser “problema” cuando realmente su actitud sea cerrada y negativa, de estar totalmente opuestos a cualquier cosa antes de empezar...” (Jairo, E1).

La reacción de su alumnado, en alguna ocasión le ha hecho cambiar las propuestas. Por eso considera que *“La actitud que pueda mostrar el alumnado puede ser una dificultad”* (Jairo, C2). Aunque es cierto que con cada grupo es diferente y las actividades van de diferente manera con cada uno de ellos.

“Sí ha ocurrido que haya tenido que eliminar actividades, casi siempre con grupos mayoritariamente de repetidores, muy pasivos en éste y otros contenidos, con un elevado número de faltas de asistencia y numerosos expulsados” (Jairo, C2).

“Me ha ocurrido que haciendo una misma sesión del mismo nivel, con un grupo haya sido todo maravilloso, haya fluido, no se haya parado nadie en ningún momento y en cambio en el grupo de al lado se hayan hecho la mitad de las actividades porque hasta que empiezan, o bien por corte o bien por pura desidia, les costaba muchísimo el hacer ejercicios de EC” (Jairo, E2).

Pero esta situación no ha hecho caer la constancia de Jairo a la hora de desarrollar este bloque de contenidos. En su centro actual, como lleva años haciéndolo, está consiguiendo que sea algo natural y cotidiano.

“Los alumnos por lo que van a actuar es por lo que van viendo en el día a día de clase. Que si llegan a una clase que si ven que una serie de actividades son normales, entiendo que mayoritariamente las incorporan como normal” (Jairo, E2).

b) ¿Los alumnos? aceptan el contenido de expresión corporal

En el desarrollo de las propuestas de Jairo podemos ver que su alumnado muestra conductas de aceptación del contenido de EC. Hecho que a nuestro

colaborador le anima a seguir adelante con ello y le hace elegir aquellas propuestas que más favorezcan esta situación, de ahí que la presentación que hace de sus actividades tiene su importancia.

“Creo que sí, porque disfrutan con las actividades, (creo percibir), ríen y eso siempre es considerado como positivo. Al respecto cabe indicar que hasta el momento las actividades realizadas han sido precisamente aquellas que no obligaban a nadie a ser el centro de atención de los demás, casi todas eran planteadas mediante juegos...” (Jairo, C1).

“Bueno, depende, creo que en principio...hay que presentarlo bien para que esa aceptación realmente sea buena. Creo que para los alumnos cualquier actividad que sea bien presentada va a tener interés para ellos” (Jairo, E1).

Sin embargo, en ciertos contenidos hay alguna una reticencia mayor, pero lo soluciona intentando hacer una progresión en las actividades, que siga unos criterios en cuanto a la implicación personal que implique del alumno en cuestión. Incluso la mezcla de estas actividades, con otros contenidos de la EF, a veces favorece su motivación.

“Adaptando ejercicios de ritmo con condición física, que es territorio conocido, después haciendo ejercicios de Aerobic, que es menos territorio conocido. Aquí hay gente que además hasta lo pasa mal, pero como ven que todo el mundo lo hace. Y ven que si lo vas haciendo mal nadie te dice nada, es decir, si se le pide que se intente al final seguir el ritmo, la música, van a ir sirviendo como toma de contacto” (Jairo, E2).

También esta situación mejora mucho si ya el alumnado ha tenido algunas otras experiencias con este tipo de propuestas o si ha llegado a asimilar la importancia y utilidad que pueden tener para él.

“Entonces el ser consciente de que efectivamente eso existe en la práctica cotidiana pero con uno mismo, no solamente con lo que veas a los demás, sino que tú estás transmitiendo, claro” (Jairo, GD).

c) Los alumnos rechazan el contenido de expresión corporal

Pero también hay situaciones en las que el alumnado no se encuentra muy cómodo con las actividades de EC, por lo que muestra su rechazo hacia ellas. A veces no las entienden, no saben por qué tienen que hacerlas o bien les hace sentir ciertos miedos por desconocimiento. Esta situación a veces le crea a Jairo cierta inseguridad, porque no sabe si podrá hacer cambiar la actitud que el alumnado muestra.

“En todo caso, cuando alguna no ha salido bien, la causa ha sido el hecho de que prácticamente nadie captara el significado de la actividad, y la respuesta mayoritaria entonces ha sido el estatismo, que crea más perplejidad que rechazo. ¿Cómo ayudar a superar a alguien su timidez o inseguridad?” (Jairo, C1).

“Creo que es un contenido que es muy fácil que pueda generar rechazo desde el momento en que haya muchos alumnos que lo vayan a pasar mal, entonces si la sensación que tienen es la de pasarlo mal, automáticamente va a generar rechazo” (Jairo, E1).

“Hay gente que sí que se bloquea muchísimo en ese tipo de actividades. (...) Este es el mayor problema de entrada, la timidez, el sentido del miedo al ridículo que puedan tener los alumnos” (Jairo, E2).

“Yo he notado muchas veces que hay determinados aspectos que ellos muchas veces rechazan. La idea de que siempre pueda haber muchos alumnos que están intentando participar pero tienen tanto pánico que realmente no se mueven, esa sí que yo creo que hay que tenerla siempre presente” (Jairo, GD).

Sobre esta dificultad que tiene que superar Jairo en su aula, nuestro colaborador cree que *“dependerá de las actividades a las que cada cual se pudiera referir, (...) hay lo esencial es la presentación de la primera sesión”* (Jairo, E1). Por eso, trabaja mucho sobre el planteamiento de sus sesiones y la forma en que lo hará.

Hay otras propuestas que realiza en su aula, que le han dado muy buen resultado, en cuanto a que ha conseguido una mayor implicación del alumnado en el desarrollo de las mismas.

“Grabamos un video y a ellos también les gusta verse y les gusta ver cómo ha quedado” (Jairo, E2).

d) Estereotipos en Educación Física

En el contexto de Jairo, este no percibe en su alumnado, que haya comentarios sobre el tema de género, cuando plantea estas actividades en sus clases. Más bien, que su planteamiento sea del agrado del alumnado en general.

“Yo creo que no tiene en sí connotaciones sexistas, o por lo menos, yo no las he visto tan claras, porque si son actividades en las cuales sean más o menos divertidas y todo el mundo lo esté pasando bien, no hay rechazo. Yo no he oído a nadie el comentario de esto es para chicas solamente. No” (Jairo, E1).

e) Experiencias previas del alumnado

El alumnado que ha ido teniendo Jairo en los diferentes centros educativos no se caracteriza por tener muchas experiencias en este campo de la EC, sino más bien todo lo contrario.

“Tampoco es algo que suelen estar realizando, también les faltan puntos de referencia para saber que se va a hacer o no, entonces esos miedos que se puedan tener pueden estar fundados o infundados. Creo que no, mayoritariamente no. Estoy casi convencido” (Jairo, E1).

“No creo que tenga, en general, experiencias previas casi de ningún tipo. Los alumnos en ese sentido muchas veces ni si quiera son conscientes de cómo en el día a día transmiten constantemente aunque no estén hablando. Ni las consecuencias que tienen de la relación con los demás” (Jairo, E2).

Esto, en ocasiones, no favorece que tengan una actitud abierta hacia estos contenidos. Ya que sería mucho más fácil introducirlos si tuviesen normalmente en EF este tipo de actividades.

“Sí que les falta mucha costumbre. Y luego (...) no reconocen muchas veces su atractivo. Pienso que sí sería una ayuda si de años anteriores es algo que han estado

trabajando, porque ahí sí que tienen ya una experiencia previa. (Sí comentan en general todos). A ese nivel sí que sería un chollo” (Jairo, GD).

f) Influencia del entorno y los medios

A esta falta de experiencias podemos añadir la poca presencia de modelos de referencia. Esto hace que a su lenguaje corporal propio se le preste poca atención en el día a día, salvo algún modelo más estereotipado que pueda surgir en la sociedad.

“Sí influye, cualquier gesto estereotipado que salga reiteradamente en la tele va a ser asumido... Creo que al lenguaje corporal se le presta poca atención, dudo mucho que se interiorice el significado que puedan tener los gestos en sí, su importancia, el efecto sobre los demás...en ese sentido sí que está olvidado” (Jairo, E1).

En el caso de ofrecerles, en algún momento concreto, algún modelo, tampoco ha visto que fuera de mucha ayuda, quizá porque no valoran ciertos aspectos de lo que Jairo les ha ofrecido. Indica que hay que fomentar y buscar este tipo de experiencias.

“Puede haber modelos si tú los buscas y los llevas al aula. Hay modelos que puedo considerar maravillosos y que al llevarlos al aula les suena como algo tan extraño que no llegan ni a verlos ningún tipo de atractivo. Algo de danza o algo de mímica, pues ahora por ejemplo estoy usando que hay números del grupo Tricycle que para mí son maravillosos, bueno pues hay gente que dicen que no les gusta Tricycle porque como no hablan...” (Jairo, E2).

Importancia de la expresión corporal en la realidad de Jairo

Cuando Jairo escucha la palabra EC en EF, le viene a la cabeza el término “*estupendo*” (Jairo, GD), pero también nos confiesa “*yo he pensado: buff*” (Jairo, GD). Estas dos ideas nos demuestran la realidad que ha tenido Jairo con las actividades de EC en su experiencia personal y docente. Por un lado, han supuesto un cambio, una maduración y un gran trabajo el poder llevarlas al aula, pero por otro lado, cuando lo ha conseguido, estas propuestas le han dado sensaciones estupendas. Por ello cree que es importante que su alumnado trabaje este tipo de contenidos en el aula, al igual que los otros bloques que componen la EF.

“Si lo hago es porque realmente a los alumnos les va a venir bien trabajar todos los bloques, no por cumplir algo que desde otro sitio me están diciendo que lo haga sin yo creer en ello. Entonces, sí creo que viene bien trabajar todos los bloques...y por eso lo hago. Me parece bien. Me parece importante, pero como cualquier otro, ni más ni menos” (Jairo, E1).

Pero sobre todo, cree que es relevante a nivel actitudinal y para la mejora afectiva en sus relaciones sociales.

“Me parece importante sobre todo de cara al desarrollo de actitudes y de obtención de recursos de relación social, de desaparición de inhibiciones; en ese punto creo que ayuda más que otras actividades” (Jairo, E1).

También nos comenta Jairo que en Secundaria sería interesante poderlo hacer a nivel interdisciplinar, para abrir más las miras del alumnado en cuanto a la EC y que no quede sólo reducido a la EF.

“De cara hacia la EF que se pudiera trabajar con otras asignaturas de forma interdisciplinar le iba a venir muy bien, les haría ver que eso de la EC no es algo reducido a la EF sino que se plantea en cualquier faceta de la vida...ahora...no sé cómo en otras materias podrían utilizar la EC para la propia asignatura...y mejoras en ella” (Jairo, E1).

Por otro lado, cree que el que esté como un contenido a tratar dentro de la EF, aparte de ser algo establecido por la legislación, a la larga resulta beneficioso para los alumnos, ya que, al menos esas vivencias podrán aplicarlas a aprendizajes futuros en otros ámbitos de su vida, además de tenerlas.

“Creo que es de las cosas que tiene la escuela y el instituto de beneficioso para trabajar esto, que ahí lo tienen que hacer. Entonces ese “tener que hacer”, si lo vas viendo como algo normal en el instituto, más adelante ya no vas a tener incorporado a lo que es la propia personalidad. Mientras que si no lo has visto nunca, incorporarlo después creo que es muy difícil” (Jairo, E2).

Dentro de la importancia que le da Jairo a este tipo de prácticas, vemos que también es importante para él porque hay aspectos que la EC favorece en sus clases. Entre ellos, la alegría que deja en el aula y el poso que queda en su alumnado cuando las han realizado.

“Todo el mundo disfruta, es mucho más agradable, a su vez desinhibe y da alegría al aula. (...) Favorece mucho la cohesión de grupo y creo que favorece mucho el quitarse inhibiciones, el quitarse la sensación de corte ante muchas situaciones. (...) El quitarte ese tipo de miedos creo que es otro tipo de beneficio inmenso” (Jairo, E2).

“El abrirse ante lo desconocido. Y confirmar (...) que ante una actividad que en un principio puede generar pánico, como la EC, finalmente están participando y se lo pasan bien. Muchas veces yo creo que empiezan a hacer actividades así, pues eso, como nosotros cuando estábamos en INEF,.. a ver si llegamos a algún sitio o no. Y entonces, ver que llegas a algún sitio, pues ahí está la sorpresa, el decir ¡anda! Sí, deja poso” (Jairo, GD).

Por estas situaciones agradables con su alumnado, Jairo se enfrenta cada año a compartir estas prácticas corporales con ellos, superando su posible vergüenza e inhibición y disfrutando junto a ellos.

2. Resultados y discusión: las luces y las sombras de la expresión corporal

“No debemos olvidar que las disciplinas evolucionan si así lo desean los profesionales que las imparten. Si creen con firmeza en su relevancia, en su necesidad social y cultural, en su valor pedagógico y científico”. (Coterón y Sánchez, 2012: 3).



Este segundo apartado, dentro del capítulo de resultados, se fundamenta en la exposición e interpretación de las ideas más relevantes de la investigación, desde una perspectiva más global, a través del análisis de toda la información aportada por todos los colaboradores implicados en ella y respondiendo a cuatro cuestiones que guiarán nuestra discusión:

- 1) *¿Cómo se desarrolla la EC en Secundaria?*
- 2) *¿Qué dificultades tiene el profesorado con el desarrollo de la EC?*
- 3) *¿Qué aspectos facilitan al profesorado el desarrollo de este tipo de contenidos en sus clases?*
- 4) *¿Cómo ha sido su evolución en las actividades de EC?*

Las dos primeras eran preguntas a resolver al principio de la investigación, sobre las que se originó todo el proceso que debía seguir el estudio, donde el principal objeto de estudio eran “las dificultades con la EC”. Sin embargo, durante este proceso se va observando y constatando que también hay ciertos elementos que favorecen y ayudan a introducir y desarrollar este tipo de contenidos en nuestras clases, como también refleja Montávez (2011) en un estudio sobre EC en Primaria. Esto da un giro al estudio, por la aparición de aspectos que pueden conseguir la superación de las dificultades encontradas en la EC en Secundaria. Por todo ello se decide incluir en los resultados dichos elementos.

Esta idea también se ve reforzada cuando, en el propio desarrollo del grupo de discusión (GD), son varios los miembros que dan la denominación de: “*las sombras*” (Mina, Gloria, Jairo, GD). En su diálogo, varios de ellos cuentan las verdaderas sombras en sus actividades de EC. Por ello entendemos que las sombras son aquellas que perjudican a la EC y que, por el contrario, son “*las*

luces” las que la facilitan, como comenta Idoy (GD). Así pues, por el protagonismo que nuestros colaboradores tienen en este proceso, utilizaremos esta terminología que ellos mismos han creado, fruto de sus reflexiones grupales. En este apartado vamos a describir las principales dificultades y los elementos facilitadores en EC de sus realidades educativas, con ayuda de las diferentes técnicas utilizadas en la segunda fase (C2, E2, GD). Nuestra intención es analizar, explorar e interpretar cuáles son esas “*luces*” y esas “*sombras*” cuando trabajan el contenido de EC, así como las razones principales que las originan. También se analiza la evolución que han tenido los colaboradores en sus diferentes realidades, realizando un análisis crítico de esta evolución a nivel grupal, siempre con la idea de que la realidad de que las prácticas de EC mejoren.

2.1. ¿Cómo se desarrolla la expresión corporal en Secundaria?

Son diversas las fuentes que nos muestran que la EC y sus contenidos no son muy relevantes dentro de las prácticas que engloba la EF (Coterón, 2007; Díaz-Lucea, 2001; Hernández, 2000; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez, 2011; Navarro, 2005; Sierra, 2001; Villard, 2012). Por otro lado, también hay estudios que nos demuestran que no es uno de los bloques que tienen más continuidad ni constancia en su desarrollo entre el profesorado, tanto en Secundaria como en Primaria (Coterón, 2007; Díaz-Lucea, 2001; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez, 2011; Onofre y otros, 2002; Romero, 2008; Villard, 2012):

“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 Expresión Corporal”. (Montávez, 2011: 298).

Diferentes autores confirman estas dificultades del profesorado con la organización de los aspectos didácticos de las prácticas de este bloque de contenidos. En Díaz-Lucea (2001) encontramos una muestra de ello que queremos recalcar, por todos los aspectos que recoge:

“Se ha constatado que los contenidos que mayor dificultad de enseñanza representa a todos los docentes son los relativos a la expresión corporal. Esta es una constante, tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria, entre los hombres y las mujeres, entre los profesores más jóvenes y los de mayor edad, entre aquellos que han seguido la formación continuada y los que no”. (Díaz-Lucea, 2001: 647).

Como hemos comprobado en nuestros seis estudios de caso, da pie a pensar que algo tienen estos contenidos que difieren del resto. Situación que se confirma aún más cuando nuestros colaboradores nos dan opiniones que confirman estas diferencias en diferentes aspectos de su **organización**:

“Con las clases de EC calculo fatal, porque a veces hago 5 propuestas y se me agotan rápido y otras veces al contrario, con 2 propuestas he tenido para toda la clase. Con otros contenidos lo tengo más calculado”. (Mina, E1).

“Quizá en otros contenidos me implique en la clase menos que en este, porque en este es cuando están más perdidos y para inducirles más a la práctica, desinhibirles. En otros contenidos se trabaja distinto, son más estereotipados, la creación se puede dar pero es más limitada, la relación entre compañeros es distinta...”. (Alberto, E1).

“Yo creo que es el contenido en el que más necesito el día a día, para evaluarlo”. (Idoy, GD).

“Son clases que te tienes que plantear más que otras. En una clase de baloncesto, en ese momento poder improvisar totalmente y cambiar la clase desde el minuto 10 que llevábamos hasta que acabe la sesión. Eso seguramente en EC lo ve... vamos yo para mí a día de hoy, lo veo imposible” (Jairo, E2).

“Lo que pasa es que sabes que en EC no se van a manifestar como en un deporte, no sé si porque no le ven un objetivo o por su vergüenza” (Flor, E1).

No hay duda de que la EC es diferente para nuestro profesorado de EF, respecto a otros bloques de contenidos. Todo esto nos da también indicios de las posibles dudas que tiene el profesorado con ellos, con la organización de sus propuestas para llevarlas al aula en los diferentes aspectos didácticos.

A veces llegan a no tener claro ni siquiera qué **contenidos** corresponden realmente a este bloque de EC, hecho que no ocurre en los demás bloques de contenidos. Según su opinión, los contenidos se muestran muy amplios, confusos y dispares, coincidiendo con las afirmaciones de autores como Calvo y otros (2012) y Learreta (2004). A modo de ejemplo, adjuntamos algunas citas, en las que coinciden la mayoría de nuestros colaboradores:

“En la programación figura... pero poco definido y poco claros los contenidos a tratar. (...) Algo con música y moverse son ritmo... he hecho danzas...no me cuesta trabajo, pero me planteo ¿hasta qué punto es EC?”. (Elena, E1).

“El Aerobic, como, dentro de ritmo, por lo menos, si no es expresión corporal, dentro de ritmo sí que cabe ¿no?”. (Alberto, GD).

“Los contenidos que yo he trabajado en las sesiones de EC, sí creo saber que pertenecen a la EC, pero dentro de eso, digamos que seguro que hay muchos más contenidos que realmente desconozco”. (Jairo, E1).

“Relajación a través de yoga (no sé si sería válido encasillarlo en este apartado, pero así es como lo tenemos en la programación)”. (Gaia, C2).

“La intensidad...No sé muy bien a que se refiere, ¿cómo se trabaja la intensidad?...”. (Mina, E1).

Tanto estos autores como nuestros colaboradores confirman la multitud de propuestas que pueden dar cabida entre estos contenidos en la realidad docente, lo cual puede crear cierta confusión al profesorado que las realiza. Ya que como afirman Learreta, Sierra y Ruano (2006), la EC tiene gran diversidad en relación a los objetivos que se pretendan conseguir, por lo que dentro de la EF hay gran disparidad.

Parece que con todo lo que nos aportan los colaboradores, en sus opiniones reflejadas en los estudios de caso y con nuestra experiencia personal, la EC se nos muestra como un contenido no fácil de abordar en el día a día en nuestras aulas (Álvarez y Muñoz, 2003; Archilla y Pérez, 2012; Coterón, 2007; Díaz-Lucea, 2001; Learreta, 2004; Montávez, 2011; Navarro, 2005; Ramos, Cuellar y Jiménez, 2012); por tanto, requiere de algo más de esfuerzo que otros bloques de contenidos de la EF para ser introducido en nuestras clases:

“No es la primera vez que escuchamos cosas como: yo como profesor o profesora soy capaz de llevar a cabo una unidad didáctica de un determinado deporte o habilidad, sin ser experto en su práctica, pero me aterra la posibilidad de realizar una de expresión corporal, porque no tengo los recursos necesarios, ya que nunca me los enseñaron”. (Álvarez Barrio y Muñoz, 2003: 340).

De hecho, en la mayoría de los casos se puede observar que en nuestros inicios como docentes **la continuidad** de estos contenidos era escasa, en muchos casos ignorábamos este tipo de contenidos en nuestras programaciones; no encontrábamos la manera, no sabíamos a que criterios atender para organizar aquellas sesiones. Así pues, muchos optamos por no introducirlo en nuestras aulas en aquellos primeros años de contacto con nuestro alumnado.

“Los dos primeros años que trabajé no lo hice porque no sabía cómo”. (Gloria, E1).

“No siempre. Intento hacerlo...He hecho poca EC en las clases de Educación Física”. (Elena, E1).

“Te encuentras en la docencia, ante un grupo de alumnos que tienes que dar esos contenidos, la verdad es que no sabía...yo por lo menos no sabía muy bien cómo tenía que darla”. (Mina, E1).

“No lo pude dar en mis clases”. (Idoy, E2)

“Bueno, diría que sí, pero puede ser bastante relativo. Este es, creo, el segundo año que realizo, , que he hecho más de dos clases seguidas de EC Entonces...pues técnicamente sí, pero digamos que me imagino que se aleja mucho de lo que es realmente trabajar la EC”. (Jairo, E1).

Constatado este hecho entre nuestros estudios de caso, también encontramos diferentes autores que explican la dificultad para introducir la EC dentro de la EF. Ramos, Cuellar y Jiménez (2012:3) consideran que el desarrollo de la EC supuso problemas para los docentes de EF cuando se incluyó este contenido en los currículos, no sólo por la novedad del contenido, sino por la forma de desarrollarlo. Las características de la EC rompían con una concepción tradicional de la EF vinculada al paradigma de rendimiento. Por su parte, Montávez (2011) considera que durante la FIP, la EC también le crea incertidumbre e inseguridad en un primer momento al alumnado, por su escasa o nula experiencia en el contenido.

Algunos de los colaboradores de este estudio coincidimos en señalar que hubo momentos en los que fuimos encontrando un hueco a la EC para que formara parte de nuestras programaciones de una manera más continuada, mientras que otros profesores y profesoras empezaron a experimentar de forma puntual o esporádica con ciertas actividades en diferentes momentos:

“Ya a partir de los 8 o 10 años de docencia fue cuando yo concretamente empecé a introducirlos de una manera un poco más...más plasmarlo en mis programaciones”. (Mina, E2).

“Para trasladar aquello a nuestra práctica docente, no, no lo acabábamos de ver. Y luego con el tiempo, algunos, bueno, hemos ido haciendo lo que hemos interpretado, cogiendo de aquí, de allí, lo que hemos podido. (...) Ha habido períodos que lo he hecho, luego ha habido períodos que lo he dejado”. (Alberto, GD).

“Si, he empezado a hacerlo desde hace dos años”. (Gloria, C1).

“Este ha sido, de hecho, el primer año que he realizado varias sesiones de forma consecutiva incidiendo explícitamente en contenidos propios de la EC”. (Jairo, E1).

“Si yo estoy todo el año en un centro intento meterlo en la programación siempre, y aunque no sea muchas sesiones, pero sí”. (Idoy, E2).

Coincidiendo con Montero (2008), todos intentábamos buscar una forma de hacer EC en nuestras clases de EF, porque comprendíamos que era una parte de nuestro currículum:

“Yo tengo que dar mi temario. Contiene ciertas cosas y tengo que darlas”. (Gaia, E2).

“Entonces hasta ahora, el hecho de hacer al menos una sesión cada trimestre, al año, pues a lo mejor era, también incluso, en otro orden de cosas, por sosegar la conciencia...”bueno venga, hago también de esto”. (Jairo, E1).

Prácticamente en todos nosotros la EC era inexistente al principio; luego cada uno ha ido buscando la **duración** más adecuada según su contexto. Unos, preferían una unidad didáctica de muchas sesiones; otros, planteaban un menor número de sesiones; los menos, evolucionaron a ir intercalando ciertas actividades de EC con otros contenidos; pero finalmente todos desarrollamos el contenido de EC en nuestras clases, aunque algunos de modo más intermitente. Queríamos ir dando respuesta a nuestras realidades docentes, a nuestras propias creencias, enriqueciéndonos con nuestra práctica y junto a nuestro alumnado:

“Empecé por poner unidades didácticas que, en ocasiones, eran eternas”. (Mina, C1).

“Entonces ahí he evolucionado un poco, y ya no hago tantas sesiones específicas metidas dentro de una unidad didáctica y perfectamente secuenciada. Voy haciendo mezclas. (...) la EC la estoy metiendo mucho, en cuñas”. (Mina, GD).

“Hasta el presente curso escolar lo normal ha sido trabajar tan sólo dos sesiones por año académico...En alguna ocasión, muy esporádica, también he realizado alguna sesión más de EC. En este, por tanto, es el primer curso en el que he realizado de momento cuatro sesiones relacionadas con estos contenidos, con la pretensión de incluir alguna más en las siguientes evaluaciones”. (Jairo, C1).

“Desde hace 7 años, dependiendo del curso en el que esté, sí que todos los años hay al menos una Unidad”. (Jairo, E2).

“Como bloque, aunque en otros contenidos suelo meter algunos elementos de expresión”. (Gaia, C1).

“Lo que he hecho ha sido variar los contenidos. Por ejemplo este año la EC se trabaja en las tres evaluaciones, con tres contenidos diferentes”. (Gaia, E2).

“Actualmente no, pero he realizado en años anteriores unidades de Ritmo y Expresión”. (Alberto, C1).

“Ha habido períodos que lo he hecho, luego ha habido períodos que lo he dejado”. (Alberto, GD).

En este hecho encontramos similitudes con lo que comenta Álvarez y Muñoz (2003b), donde nos muestra los principales aspectos que echa en falta el profesor novel, quien es consciente de sus carencias formativas al enfrentarse con la realidad docente y quien expone sensaciones de inseguridad provocadas por las unidades didácticas de este tipo de prácticas corporales. Esto nos da la idea de

que, en la mayor parte de los casos, se ha producido cierta mejora en todos los colaboradores en cuanto a la situación de las actividades de EC realizadas en nuestras programaciones. Gracias a algún tipo de FPP, o bien, por alguna colaboración con otros compañeros, nos van haciendo ir modificándola o manteniéndola, a medida que aumentan nuestros años de experiencia docente.

En nuestros intentos por llevar a cabo la EC nos surgen dudas sobre diferentes **aspectos didácticos** que nuestros colaboradores hacen explícitas: conseguir un número de sesiones adecuado, intentar darle una secuenciación y progresión lógica, elegir contenidos adecuados a nuestro alumnado, cuestionar cómo realizamos el proceso de evaluación en este bloque, etc. Con el resto de contenidos parece que tenemos todos estos aspectos didácticos más asentados, más asegurados o que, aunque nos falte experiencia, nos hacemos con su desarrollo. Sin embargo, estos conocimientos didácticos se tambalean en la EC y, por alguna razón, nos generan cierta inseguridad. También el elemento que puede variar en cómo llevar a cabo la EC en nuestras clases y que nos puede provocar cierta dificultad para no desarrollar la EC, son los **recursos e instalaciones** para llevar a cabo estos contenidos en nuestro centro, donde coincidimos prácticamente todos los implicados en este estudio:

“Tiene importancia...cuando estamos en el polideportivo...es muy grande y disperso todo...cuando me toca gimnasio es más recogido”. (Gloria, E1).

“En los últimos cursos también trabajamos en distintos espacio es entonces claro a veces te toca el exterior, a veces el pabellón... y a mí me gusta por ejemplo trabajar este tipo de contenidos concretamente en la sala que tenemos aquí en el instituto...entonces no tener la clase ahí es más complicado. Es la que preferentemente utilizamos para estos trabajos”. (Mina, E2).

“Sí. Yo he estado en otros centros donde bueno, para esta actividad en concreto la EC, podía desarrollarla mejor con otros espacios... Pero sí, tenemos dificultades, estamos condicionados a dar la clase según donde nos toque cada semana, hay invasión de alumnos en unos y otros grupos en determinados momentos, el ruido, el ruido externo... Sí a veces crea dificultades”. (Alberto, E2).

“La instalación también. Que necesitas una serie de cosas. Porque en el patio se puede hacer EC pero es complicado y los chavales, no se van a centrar, y no va a salir. O sea que yo lo primero es la instalación. Eso es lo duro. Yo sin la instalación ni lo intentaría y luego ya tienes otros añadidos que te facilitan”. (Idoy, GD).

“Si necesito como mínimo un espacio que esté cubierto, en un momento dado me daría igual un gimnasio o una clase libre de mesas o sillas, entonces ya de entrada pues eso no lo tengo... pues empieza a complicarse”. (Jairo, E2).

“No es lo mismo en una sala con moqueta... que en un pabellón enorme, frío, congelador”. (Elena, E1).

También es cierto que esto a veces nos sirve de escudo para no enfrentarnos a otras dificultades reales que tenemos con la EC, nuestros **propios recursos** personales, de los que, quizá, no queremos ser muy conscientes:

“Pero aún en esas condiciones, pues para trabajar EC puede servir un papel de periódico, o un pañuelo o nada...Para que eso no me limite debería tener muchos más recursos personales para ser consciente de que eso me limita, creo que si yo tengo muchos recursos, las limitaciones materiales las voy a poder solucionar...El

hecho de decir que no tengo material y que por eso no lo voy a poder hacer bien es una mala excusa, porque el problema no es el material, es el profesor” (Jairo, E1).

Aunque es conveniente tener en cuenta que la realidad de la EC en Secundaria es mucho más amplia; va más allá de nuestras propias aulas y, en ocasiones, es muy diferente a lo que nosotros intentamos conseguir. Esto nos hace darnos cuenta de que la EC no está siempre presente en todas las programaciones de EF que se imparten en muchos otros centros. Podríamos entender que no todos le damos la misma **importancia**, que este bloque de contenidos a veces queda en el olvido de los departamentos de EF o, simplemente, su desarrollo se reduce a intentos fallidos, por diferentes razones, tal y como se ha reflejado en muchos de los estudios de caso:

“Tengo pocos conocimientos sobre las danzas populares de mi comunidad y que en el currículum nuevo se piden, y no lo puedo dar porque no lo sé, no lo he dado nunca. (...)...con otros profes que he estado tampoco lo imparten”. (Flor, E1).

“El primer ciclo lo comparto con un compañero y él no lo hace. Novedades las justas. No se ve capaz”. (Gloria, E1).

“Pues a veces, precisamente porque quizá como es el campo que menos dominas, por falta de recursos, a lo mejor pues el tópico de...se ha quedado para el final...y bueno si he tenido que perder Expresión pues parece que has perdido menos que otros contenidos”. (Gloria, E2).

“En nuestra programación figura el contenido de EC y actualmente no se imparte”. (Alberto, E1).

“Es que es un poco el patito feo, por decirlo de alguna manera aunque no sea lo correcto. Porque yo creo que es el contenido que más dificultades crea al profesorado para desarrollar... pero es de la que primero se prescindir”. (Alberto, E2).

“¡En el centro no habían dado nada!... sí... en muchísimos”. (Gaia, E2).

“Ni se ha implantado, ni está muy de moda entre los profesores hacerlo...nos escaqueamos de darlo”. (Idoy, E1).

“No puedo depender de lo que se hace en el instituto para llevar a cabo la expresión corporal, porque llegas a un sitio, estás ahí cuatro cinco meses, o un curso, al año siguiente no estás, entonces no lo harías nunca. Porque en muchos sitios no se lleva a cabo”. (Idoy, GD).

“Tanto en la práctica como en las programaciones, en todos los sitios donde he estado hasta ahora, ese contenido era inexistente”. (Jairo, E1).

“Es un contenido que es muy fácil dejarlo de lado sino te apetece o si no quieres, es decir y en general pues yo sí he conocido a muchísima más gente, digo de forma directa en los propios institutos, pues que no impartían nada, incluso algunos que directamente se negaban a hacer nada de eso”. (Jairo, E2).

Quizá esta situación refleje una falta de profesionalidad docente respecto a no dar aquellos contenidos que figuran por ley en estas etapas, o por no tener inquietud por buscar los medios suficientes para sentirse capaz de hacerlo. Esta es una dificultad dura de superar, que influye y entorpece la labor de los que sí la desarrollan, por esa falta de experiencias entre nuestro alumnado y por esa falta de trabajo coordinado entre el profesorado de EF. La EC debería darse de forma continuada, natural y cotidiana en nuestras aulas y centros, pero en multitud de

ocasiones esto no es así. En algún caso esta situación nos genera cierto desánimo y abandono de nuestro empeño. A veces nos hace ver que no se desarrolla adecuadamente, que pasa a formar parte de un currículo nulo (Learreta, Ruano y Sierra, 2006; Coterón 2008).

Si el propio profesorado no aboga por este tipo de prácticas en sus clases, enriqueciendo y ampliando la visión más tradicional que de su asignatura se pueda tener, no se conseguirá que no se arrinconen este tipo de prácticas. Su situación cambiará cuando cambie también el **compromiso docente** con la propia EC, como afirman Coterón y Sánchez (2012). Esta cuestión, además, parece ocurrir en ambas etapas escolares, primaria y secundaria, donde se afirma que están poco satisfechos con su impartición (Montávez, 2011), como también ocurre en la mitad de nuestros estudios de caso. Estos aspectos también quedan recogidos en el discurso de nuestros profesores colaboradores:

“El resto de los compañeros no lo apoya ni lo imparte”. (Gloria, E1).

“Hablas con compañeros de otras cosas pero de EC no tenemos mucho intercambio de materiales”. (Mina, E1).

“Con apoyo del departamento sería más fácil llevarlo a cabo.” (Idoy, E1).

“A veces es un hándicap. Incluso que el resto de departamento, hagan todos Aerobic y tú quieras hacer EC. Porque dicen, pero bueno es que no estamos haciendo aerobic. Bueno estáis haciendo otra cosa que es un contenido de EC. Es que la EC es muy amplia. Entonces claro, tú llegas a allí y te dicen, no es que tienes que dar Aerobic. Pues no”. (Idoy, GD).

“Hay actividades que yo no puedo hacer porque sé que no van a tener continuidad porque a otro profesor no le interesa hacerlas y a veces eso me limita a hacer las programaciones y a dar prioridad a unos contenidos sobre otros”. (Alberto, E1).

“O sea que la EC la tenemos un poco dependiendo de qué profesores tengamos en el departamento”. (Alberto, E2).

“Porque el que viene no está introducido o no le gusta, se siente incómodo con ello, pues es un trabajo que se queda cortado. Pero EC es complicado y llega mucha gente dices que tienes que hacer EC en segundo de ESO. Y Uhhh. (Poniendo cara de susto, a lo que los demás asienten dando veracidad a esta afirmación). Ostras y no lo podíamos cambiar por otra cosa. (...) Entonces yo personalmente siento eso. Que ha sido un gran, una gran barrera que hemos tenido ahí”. (Alberto, GD).

Ante esta última opinión de Alberto, todos los asistentes al GD asienten y tratan de afirmar con un gesto de su cabeza. Esta respuesta grupal de nuestros colaboradores nos demuestra que es una situación que han vivido y la han tenido cercana en sus realidades; también, que en el centro donde existía cierta colaboración entre el departamento en este contenido, estas actividades salían adelante. También comprenden, con este asentimiento, esa sensación de soledad que en ocasiones han tenido ante la EC.

En cambio, en otros casos este hecho nos sirve de motivación para reanudar nuestra labor educativa de calidad en el ámbito de la EC, al menos con **nuestro alumnado**. Pero, sin lugar a dudas, es algo que influye al profesorado y, a veces, hasta le condiciona:

“Hay una línea general, pero no me tengo que poner de acuerdo con los de segundo B, con los de segundo C, para hacer exactamente lo mismo en la programación.”

Entonces eso nos da bastante libertad. Porque somos distintos profesores”. (Mina, GD).

“Pues yo hago EC con primero de la ESO. Que en segundo no hacen EC o en tercero. Bueno, pues eso que se llevan. Pero si yo dependo del departamento para hacer EC probablemente no la haría nunca”. (Idoy, GD).

“Y cuando en un instituto no hay buena colaboración en el departamento entonces al final lo que haces es encerrarte tú en tu aula y, puedes hacer en tu aula lo que quieras”. (Jairo, E2).

Por fortuna, también hay centros y casos, donde el **trabajo colaborativo** del departamento destaca y es entonces cuando la evolución en estos contenidos se hace notable:

“A medida que se trabaja dentro del departamento, no somos sólo una persona sino que somos varios pues si estamos bien coordinados es una de las partes de la asignatura que más evoluciona... Y sí que hay conocimiento por parte de todos de lo que hacemos, para poder progresar”. (Mina, E2).

“Se respeta mucho la forma de hacer y que cada uno pueda llevar los contenidos de EC desde su línea”. (Mina, GD).

Aunque, en algunas ocasiones, la realización e inclusión de este tipo de contenidos en nuestras programaciones ha sido fruto de ir repitiendo las mismas actividades. También, si había variaciones en otros compañeros que funcionaban, las añadíamos a las nuestras:

“A lo mejor por costumbre, que llegas a una rutina, y lo tienes planificado: con 1º esto, con 2º esto (...) Y como he cambiado de Centros, esa rutina me sirve para otros Centros”. (Gaia, E2).

“Hasta hace siete años diría que tenía como cuatro, cinco, seis, siete... no me acuerdo, sesiones de EC. Invariablemente las podía realizar en 1º de la ESO o en 1º Bachillerato. Total daba igual”. (Jairo, E2).

Este hecho se confirma también en el trabajo de Álvarez y Muñoz (2003b), donde comprueban que el profesorado recurre a lo que ve en otros y no a lo que vive en su período formativo.

Al igual que en el estudio de Montávez (2011) o de Calvo y otros (2012), constatamos la debilidad de estos contenidos en las **programaciones** de EF: (a) en muchos casos las programaciones no son fruto del trabajo consensuado ni colaborativo del departamento; pueden llegar a ser copias de otros años, lo que les hace perder su objetivo. (b) La EC suele realizarse como prácticas aisladas, sin un eje conductor, cosa que no ocurre en el resto de contenidos de la EF.

Algunos colaboradores creen que hay otra razón que les limita y dificulta su labor para llevar a cabo la EC adecuadamente en sus clases: la **falta de tiempo** para realizar todos los contenidos del currículum en sus clases.

“A veces hemos realizado una programación muy completa y ambiciosa y luego veías que no era factible. La EF tiene, quizá, excesivos contenidos para tan pocos años y tan poco horario”. (Alberto, E1).

“El poco tiempo pues te lleva a no poder profundizar mucho a veces con ciertos alumnos, en ciertas sesiones...en la EC”. (Alberto, E2).

“Porque no hay tiempo, porque si no te dedicarías una evaluación sólo a la EC, que tampoco estaría mal, pero...también tienes que dar otras cosas”. (Idoy, E2).

“Siempre hay muy pocas sesiones de EF en un año, de modo que empiezo a pensar en los contenidos de EF y me pueden parecer bien, pero realmente hay un momento que o te dedicas a muy poquitos un mínimo de tiempo para que se vean resultados o picoteas de todos para que vayan sonando”. (Jairo, E1).

A continuación queremos concluir con algunas de las opiniones de nuestros colaboradores que nos sirven de resumen y ejemplo de cómo desarrollan la EC en cada una de sus realidades educativas actuales.

“Lo de hacer una clase al trimestre... era algo totalmente excepcional, en eso días en los que estamos a punto de llegar a navidades”. (Jairo, E2).

“Pues las sesiones no van más allá de 10, porque ahí, es un descabale de programación”. (Gloria, E2).

“Puede ser más complicado realizar muchas sesiones o una unidad didáctica demasiado exclusiva de “Expresión Corporal”. Yo prefiero no realizar todas las sesiones de forma consecutiva e ir intercalando clases de otros contenidos de EF”. (Mina, C2).

“Ahora mismo tenemos entre... creo que 6 y 8 sesiones”. (Alberto, E2).

“Actividades de EC pero como actividades de ritmo combinado con la condición física. Yo también he... con los balones hacer percusión, como estaba tan de moda “Mayu-maná” y todo esto. Pues al dar baloncesto... venga vamos a...y papapá, pupu. Es una buena manera de ir introduciendo poquito a poco”. (Alberto, GD).

“Probamos Batuka, probamos Aerobic tradicional, probamos el Cardiobox. Eso en cuanto a las que yo denomino así más de EC....pero luego también estoy empezando a trabajar con las combas”. (Gloria, E2).

Según todo lo anterior, responderíamos a nuestra pregunta sobre “¿Cómo se desarrolla la EC en Secundaria?” de la siguiente manera:

- a) Según las realidades de nuestros colaboradores, el panorama de la EC en la EF de Secundaria no parece muy halagador aún, ni de gran amplitud, aunque se van haciendo avances a lo largo de los años de experiencia.
- b) En sus inicios profesionales no existía este contenido en sus programaciones y, actualmente en sus departamentos, en algún caso concreto, sólo lo llevan a cabo ellos de entre todos los profesores que componen su departamento.
- c) En los casos estudiados también ocurre que su desarrollo se realiza de forma puntual, o en breves unidades didácticas a modo experimental o de prueba. Aunque, en la mayoría de los casos, se desarrolla en una única unidad de considerable duración, o de forma intermitente y entrelazada con otros contenidos diversos, normalmente más presentes en EF (condición física, deportes, etc.).
- d) Coincide que, en los dos colaboradores con mayor cantidad de experiencia docente, son los que actualmente tienen menor FPP sobre este ámbito, y además son los que menos tiempo dedican a este tipo de contenido, sienten su tratamiento complementario a otros más tradicionales en EF. Sin

embargo los otros cuatro colaboradores, con menor experiencia docente, parece que intentan incidir más sobre la aplicación de la EC en sus clases, buscan mayor colaboración con los compañeros de otros centros o del departamento, aunque tampoco han tenido gran inquietud por complementar la FPP en este ámbito especialmente.

- e) Sólo en dos de los colaboradores, gracias a que llevan mucho tiempo en el mismo centro, han conseguido una buena colaboración con sus compañeros para la programación y desarrollo de estos contenidos en sus clases.
- f) Ante esta realidad todos opinan que el currículum no ayuda mucho a organizar estos contenidos, más bien los clasifica y los deja ambiguos.

Aunque en la mayoría de los casos estudiados se realizan los contenidos de EC en una unidad didáctica, es Villard (2012) quién sobre el desarrollo de la EC nos plantea dos tipos de prácticas expresivas comúnmente realizadas en EF: con tendencia a lo técnico, sacadas de un modelo escénico, adulto, sin atender a las peculiaridades de una clase; o prácticas expresivas sin vida, aquellas que escondiendo el desconocimiento del profesor y sus miedos tratan de “cumplir el expediente”, donde lo creativo y estético pasa a relegarse al segundo plano o a ignorarse. En base a esto, aunque se desarrolle la EC en la EF de Secundaria quizá en varios de nuestros estudios de caso quede replantearse a que planteamientos corresponden las actividades que se realizan, qué tipo de prácticas expresivas son aquellas que realizan en sus clases y si de verdad, tras esta reflexión, estaría dentro de lo que se debe conseguir con la EC.

Esta situación de la EC en la realidad de los centros de Secundaria donde han trabajado nuestros colaboradores, no facilita el desarrollo de ciertas capacidades en el **alumnado** de una forma continuada, por lo que hay grandes lagunas en su bagaje de experiencias en este ámbito, que limitan, en cierto sentido, su formación integral como persona.

Por otro lado esta situación, que aún perdura, nos hace confirmar que quizá no se han realizado cambios suficientes en el propio profesorado de EF que le hagan encontrarse más cómodo con este tipo de contenidos. Quizá la **formación** inicial y permanente realizada no acaba de permitir al profesorado capacitarse con recursos didácticos específicos y personales más adecuados para acabar con esta situación. Con lo que Villard (2012) denomina “*un camino tortuoso*” para la introducción de estos contenidos en las clases de EF.

Ante esta realidad, latente en nuestros contextos educativos, nos planteamos dar respuesta a la siguiente pregunta.

2.2. ¿Qué dificultades tiene nuestro profesorado con el desarrollo de la expresión corporal en su aula?

Hay diferentes aspectos en el día a día de nuestro profesorado que le condiciona su actuación docente en la introducción o desarrollo de este tipo de actividades y que le generan una especial preocupación con la EC durante lo que dura su desarrollo. Esto se confirma en el grupo de discusión, cuando la investigadora observa que, cuando se presentan los temas centrales que sirven de inicio para las conversaciones, en casi todos ellos se dialoga muy rápido, dirigiendo la conversación en repetidas ocasiones hacia sus preocupaciones principales de su día a día en el aula, intercambiando diferentes experiencias personales entre ellos. Este hecho nos refleja que su práctica docente en EC les preocupa bastante y la conceden gran importancia. Por ello, pasaremos a exponer algunas de las dificultades más destacadas, así como en otros aspectos que influyen en ella, tal y como recopilamos en la categoría madre A: “La propia práctica docente” (véase el cuadro de categorías en anexo VI). Tal como vimos en los resultados de los casos, estas dificultades tienen su origen en sus carencias personales, en su limitada formación en este ámbito y en la falta de seguridad en los aspectos que quedan reflejados en las categorías madre de esta investigación. A continuación las vamos a ir desarrollando una por una.

2.2.1. La propia práctica de la expresión corporal

Para empezar a hablar sobre las dificultades en la propia práctica docente que tienen nuestros profesores colaboradores en EC, tenemos que entender primero qué entienden por el bloque de EC. Para explicar esto recurrimos a la conversación grupal que llevaron a cabo en el GD. En un primer sondeo opinan que EC es: “*comunicación*” (Mina, GD), “*creatividad*” (Gloria, GD), “*Emociones*” (Alberto GD), “*Divertido*” (Idoy, GD), mientras que uno piensa “*Buff*” (Jairo, GD). En estas opiniones se describe muy bien lo que podría englobar las actividades de EC, pero sus ideas se modifican cuando plantea en el GD el término EC en las clases de EF, a lo que responden con otros matices: “*una incógnita*” (Gloria e Idoy, GD), “*Complicado*” (Mina, GD), “*Laberinto*” (Alberto, GD), “*Estupendo*” (Jairo, GD). De forma clara y precisa exponen sus dificultades con la EC en la EF, salvo Jairo que nos muestra una aportación más positiva, quizá debido a sus siete años de continuidad en un centro donde el departamento trabaja de forma colaborativa en este bloque.

Contenidos y propuestas

También dentro de este bloque manifiestan que tienen grandes dudas sobre los contenidos y propuestas que pueden llevar a cabo, no sabiendo en concreto que tipo de actividades concretas estarían dentro de él o no, como ya se ha dejado reflejado en la pregunta anterior y como dejan reflejado algunos autores, (Calvo y otros, 2012; Coterón, 2012; Learreta, 2004; Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Montávez, 2011; Villada, 2006). Sin embargo, durante la conversación grupal, todos los colaboradores consensuan que tienen muy claro que dentro del bloque

de EC hay dos partes claras, que da una tendencia u otra a sus actividades: “*la parte del ritmo*” y “*la parte de expresión*” (Gloria, GD).

Quizá estas partes de la EC que nos exponen tan claras sean consecuencia, bien de los propios cambios legislativos que ha ido viviendo el currículum, que en alguna ocasión ha dejado mucho más marcado estas dos perspectivas de las actividades que engloban la EC, o bien por las tendencias y preferencias personales que estos profesores tienen en el desarrollo de la EC en sus aulas:

“A raíz de que apareciera un bloque de contenidos de ritmo y expresión, fue que, yo no sé si aquello clarificó o confundió más. Porque en la EC parece que caben muchas cosas, que pueden ser o no pueden ser EC, pero bueno. Entonces yo lo que he hecho han sido sesiones más de ritmo, de... bueno, digo, parto de que no lo tengo muy claro, ¿eh? ¿Cuáles serían los contenidos?”. (Alberto, GD).

Lo que sí es claro es que en esta misma interpretación de que hay dos partes, en la mayoría de los casos surge ya la primera dificultad con una de ellas en concreto: la parte que alude a la expresión. Esta es la menos presente en sus aulas en casi todos ellos, salvo en dos casos, Jairo e Idoy, que parecen encontrarse más cómodos y confiados con las prácticas de la parte de expresión. Quizá esto ocurra porque es con la que menos seguros se encuentran y de la que menos saben. Esto puede ocurrir por falta de formación, falta de vivencias, carencias de recursos personales o por cierto miedo hacia la actitud que pueda mostrar el alumnado por este tipo de propuestas:

“Sigo teniendo más dificultad en la parte de expresión que en la parte de ritmo. La parte de ritmo, la controlo más. No sé, o sea, me resulta más fácil. En la parte de expresión, pues hay veces que tienes que ir con un saco de actividades, precisamente por lo que decías tu (Jairo) porque hay alguna que se te viene abajo y entonces es como Ups! ¡Cambiamos, vamos a otra! Entonces yo en la parte de expresión, estoy más limitada precisamente por la falta de experiencia mía, yo creo. Es decir, claro vas solucionando, nada tiene que ver lo que hago ahora con lo que hacía el primer año, pero sigo teniendo ahí una dificultad, más que en la otra parte”. (Gloria, GD).

“Yo como ella. Igual, la parte de Expresión, apenas la he trabajado. Lo cual he lamentado muchas veces, pero por falta de formación. Luego, bueno por diversas circunstancias. Personalmente, no tengo ningún reparo, pero sí que yo he estado trabajando más el ritmo, por otras circunstancias, me atraía más. No es que me atrajera más, es que me sentía más desenvuelto, me manejaba más. Con variaciones diversas. Y sí, la dificultad que he tenido ha sido la parte de expresión, que este día de hoy un poco perdido. Y no me veía yo para lanzarme al agua ahí”. (Alberto, GD).

“A mí me ha pasado justo lo contrario que a vosotros. He trabajado más la parte expresiva que la parte rítmica. Y además, la parte rítmica, no he querido trabajarla con movimientos estereotipados, o sea, he huido del aerobio, he huido de las danzas del mundo, he huido de todos estos contenidos. Y la parte de música les he dado más libertad a los chavales, para crear y para crear sus propias composiciones y sus propios movimientos. Pero sin embargo la parte expresiva sí que le he dedicado más. Y lo que está claro es que empecé a dedicarle más cuando tuve una serie de recursos y me dieron una serie de dinámicas”. (Idoy, GD).

“Yo en este sentido, solamente a nivel de expresión, no de ritmo, solamente lo suelo trabajar un año, que es en cuarto de la ESO. (...) Yo en la parte de expresión, las grandes dificultades también es por ejemplo, con aquellas personas que en un momento dado pueden en su ser interno estar intentando participar pero, les da tanto

apuro por lo que sea que no se mueven. Y, a lo mejor a veces, hasta pasándolo mal. Pues yo, por ejemplo con este tipo de gente, muchas veces la única solución es el cambio total de actividad, pero a lo mejor había otros recursos, que yo desde luego tampoco tengo". (Jairo, GD).

"No trabajo ámbito de la interpretación, ni la exaltación de sentimientos...". (Gaia, E1)

Esto ya nos hace ver que el tipo de propuestas que van a realizar en sus sesiones: (a) actividades rítmicas y (b) actividades de representación o dramatización; y dentro de éstas últimas, predominan unas tendencias más reproductivas y estereotipadas o más creativas y expresivas, además de todas sus implicaciones metodológicas que esto conlleva (Villard, 2012). Muchos de los colaboradores también nos muestran que les costará más o menos su desarrollo en el aula, teniendo más o menos claro cómo realizarlo, debido a su formación y a su cercanía o experiencia con estas actividades. Estas ideas encuentran similitudes con lo comentado en la tesis de Navarro (2005), respecto a los problemas para la introducción y desarrollo de la dramatización en la educación.

"Sí, yo creo que puedo tener más o menos claro qué contenidos pueden entrar y, puedo tener bastante menos claro, respecto a muchos de esos contenidos, cómo llevarlos, cómo desarrollarlos (todos asienten con la cabeza afirmando esta realidad). Sí. Es decir, hay contenidos que en principio hay un malestar muy claro. Si hablas de Mimo o de transmitir una idea mediante el lenguaje corporal va a ser más claro. Pero ahora venga de qué manera lo vas a llevar al aula. Pues eso ya no está tan claro. (...) Directamente esa actividad no la puedo presentar en el aula. Ir a probar fortuna sin más, a ver qué pasa". (Jairo, GD).

"O sea, mi forma de llegar a la clase, llego igual, pero la forma de afrontar la clase en la de ritmo, como que estoy. En la de expresión es como... a ver cómo lo hago. (...) En mi caso, como a penas la he vivido, pues me cuesta, no sé si la transmito, si les llega si les... Esa es mi principal dificultad en la Expresión". (Gloria, GD).

Además en todos nuestros colaboradores existe cierta dificultad a encontrar nexos de unión entre ambos tipos de prácticas. No se tiene muy claro cómo conseguir una actividad de la parte de ritmo con cierta carga expresiva, o una actividad de la parte de expresión que sea muy dinámica, con base musical, sin perder coherencia. Esta unión de ambas partes lo recoge muy bien Learreta, Sierra y Ruano (2005) y Ruano (2008), haciendo el tratamiento de la EC o de la Danza, respectivamente, desde sus tres dimensiones: *"la expresiva, la creativa y la comunicativa"*. Por otro lado, estos autores nos exponen que este tipo de prácticas son un gran cambio para la EF tradicional, sobre todo a nivel metodológico, por lo que no podrá olvidar la coherencia que deben tener estas prácticas con sus fines. Estas actividades deberán huir de ser un patrón a reproducir por el alumnado (Learreta, Sierra y Ruano, 2005); aspecto que a veces consigue detectar también el profesorado, aunque, por otro lado, no sabe cómo resolverlo, como nos afirman muchos colaboradores:

"Claro, si nosotros mecanizamos demasiado ese tipo de actividades, decía antes, nos estamos cargando el matiz expresivo...es evidente". (Mina, GD).

"Pues sí, (nos centramos en las técnicas). Si no controlas muy bien la EC en otros apartados que no sean la expresión rítmica...pues se rehúye bastante". (Alberto, E2).

"Pues antes no estaba (ese matiz expresivo en las actividades) entre otras cosas porque como es una cosa que yo no había trabajado pues te cuesta meterlo. (...)

Aunque sean trabajos rítmicos o cuando trabajamos acrosport... a la composición del acrosport, le tienes que dar expresión". (Gloria, E2).

"Desarrollamos el ritmo que es una parte ¿pero y el tema expresivo?, ¿habrá que añadirle algunos matices? pero veo que está cojo ahí. Creo que los chavales necesitan motivos diferentes de movimiento, que involucren el movimiento con el sentimiento". (Gaia, E2).

"Para mí los bailes de salón no los considero EC, ritmo sí. Porque realmente los chavales no están expresándose libremente, o sea están imitando modelos. Nada más". (Idoy, E2).

"Primero de ESO, es más ritmo y coordinación, entonces ahí la expresión como tal no se trabaja, en las danzas se trabaja como consecuencia de, pero no de una manera directa. (...) al final se centra la atención en la concordancia por el movimiento corporal, no con la expresión". (Jairo, E2).

Diferentes autores nos dicen que en este tipo de actividades hay que tender hacia lo expresivo, hacia lo que transmite los sentimientos y fomenta la creatividad, hasta que el alumnado llegue a crear su propio lenguaje. (Fernández, Serranilla y Bruña, 2008; Ramos, Cuellar y Jiménez, 2012; Sierra y Cachadiña, 2008). Por el camino de aprendizaje que andamos con nuestro alumnado no podemos pasar por alto ni olvidar el proceso creativo y la capacidad expresiva.

Aspectos didácticos

También esta tendencia hacia una parte o hacia otra marcará todos los aspectos didácticos implicados en su organización, que a continuación iremos interpretando y comentando. En todos ellos aparecen dificultades más o menos grandes para nuestro profesorado colaborador; para su adecuado desarrollo deberá mostrar unos conocimientos, tanto teóricos como prácticos, que les permitan responder a las necesidades del alumnado durante el desarrollo de la actividad, donde su papel y su integración en el propio transcurso de la propuesta será importante y dará éxito, según se vaya manifestando en cada momento con su alumnado (Navarro, 2006).

En todos nuestros casos no es muy clara cuál es la mejor manera de introducir este tipo de contenidos en el aula, ni el número de sesiones, ni la progresión a seguir por cursos. Algunos de ellos si manifiestan o dejan ver en sus opiniones que, cuanta más presencia tengan estas actividades en la programación, más trabajo añadido suponen a aquellos profesores que se consideran con carencias formativas y personales para realizarlo. Creemos que esta diversidad a la hora de la programación y desarrollo del contenido hacen explícitos diversos aspectos, tal como se han explicado en cada estudio de caso:

- La posible falta de recursos didácticos específicos para EC que tiene nuestro profesorado de EF y, de ahí, su complicación para tener claro su desarrollo más adecuado y las respuestas que deba ofrecer a su alumnado durante su realización.
- Su carencia en la FIP y, a veces, también en la FPP, no del todo bien seleccionada u orientada.

- La poca familiaridad y vivencia personal con estas actividades, lo cual le hace darle menos importancia en sus clases y/o que le cueste más transmitirlos.
- La propia inquietud personal que el profesorado muestre para intentarlo llevar a cabo en su aula, principal razón para que finalmente esté presente en sus clases, que coincide con lo encontrado por Montávez (2011) en Primaria.

Por otro lado, conocemos el carácter abierto y flexible del currículum y, por tanto, la autonomía que se le concede al profesorado a la hora de planificar sus clases, estando el profesorado, el alumnado y el currículum en *interacción dinámica*, según Carreiro (2004:55). Esto le da cierta autoridad a la hora de organizar los contenidos a impartir, aunque haya matices diferenciadores en el currículum vigente en su Comunidad, como también recogen diversos autores que hacen estudios sobre ello (Montávez, 2012; Pérez-Pueyo, 2010; Salgado y otros, 2003). Creemos que este hecho puede ser un factor positivo, siempre y cuando sea por el beneficio del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que va a realizar con su alumnado en el campo de la EC. Así, dará igual que el contenido se presente como bloque único en un trimestre o como diversos mini-bloques. Lo verdaderamente importante será qué se pretende con ello y si lo que finalmente plantea en sus clases es coherente con lo que pretende conseguir con su alumnado. Aunque, por otro lado, sí creemos que cuando se planifica a modo de “*cuñas*” (Mina, GD) el aprendizaje conseguido por el alumno es mínimo o, en ocasiones, nulo, centrado sólo en la práctica de una actividad concreta, sin más.

Temporalización

Hay una opinión generalizada entre los colaboradores en cuanto a criterios de temporalización, donde se afirma que la EC es mejor desarrollarla a partir de la segunda evaluación y nunca en la primera, debido al aumento de contacto y conocimiento que se va generando con su alumnado. Esta circunstancia no se suele plantear en el resto de contenidos de la EF, pero la EC esconde ciertos aspectos emocionales, que refleja el alumno cuando las realiza, que le llevan al profesorado a esperar a que tanto el clima de clase como la relación personal que tenga establecida con el grupo estén bien asentadas:

“Es un tipo de contenido que no puedes llegar en la primera evaluación y meterlo”. (Idoy, GD).

(No claro, dicen algunos miembros y hacen gestos de estar de acuerdo con él. GD).

“Los chavales tienen que tener un conocimiento previo entre ellos y, (...) tiene que haber un grupo ya formado, para que esto funcione”. (Idoy, GD).

(Muchos asienten después de escuchar estas ideas de Idoy. GD)

Por otro lado, si reflexionamos sobre la **prioridad de contenidos** que nuestros colaboradores suelen dar a este tipo de clases, podemos decir que en todos ellos la EC es de gran importancia; ahora bien, a pesar de que en los cuestionarios realizados afirman que todos los bloques de contenidos están en igualdad en cuanto a la prioridad, luego muchos de ellos reflejan en sus entrevistas que sus prácticas realmente no son equiparables entre sí y que existe una clara descompensación entre la aplicación de la EC y los otros contenidos, coincidiendo

con los resultados de otros estudios (Díaz-Lucea, 2001; Learreta, 2004; Montávez, 2011; Reyno, 2010).

Metodologías

Otro aspecto relevante es la elección de unas metodologías adecuadas para este tipo de actividades, donde va implícita la participación activa que debe tener el profesorado. Estamos de acuerdo con diferentes autores sobre la EC (Learreta, Sierra y Ruano, 2005; Ramos, Cuellar y Jiménez, 2012), que creen que este tipo de prácticas estarían dentro de la racionalidad práctica, y en concreto dentro de la crítica, según describen López, Monjas y Pérez (2003), destacando el tipo de metodologías que serían más adecuadas para estos contenidos y donde se le da mayor protagonismo al alumnado en el proceso llevado a cabo, con mayor atención al aprendizaje mediante la práctica, su experimentación y su reflexión.

En la organización de estos aspectos metodológicos sobre su práctica y en su actuación docente es donde afloran ciertos matices emocionales, que en determinados momentos influyen en el profesorado y pueden llegar a limitar su actuación espontánea y expresiva con el alumnado, en especial en aquellos contenidos que por sus características más lo requieran:

“Yo no sé, por múltiples factores: por la motivación, por el momento, incluso por la actitud ese día, no sé, yo creo que influyen muchas cosas a la hora de exponer una clase de EC”. (Gloria, GD).

“Porque tú te has preparado actividades, los chicos ese día..., entonces cuando veo el ambiente, o por mí misma, o por mis alumnos, algo enrarecido, o vienen de un examen y no les apetece,... No me empeño. O sea, cambio y ya está”. (Mina, GD).

Existen diferentes razones por las que creemos que la implicación del profesorado en el clima de clase de estas sesiones es una estrategia metodológica clave, como se afirma en algunos de los estudios de caso. Vemos fundamental participar y dar muestra en ciertos momentos de aquello que plantea a sus alumnos en las clases de EC, más que en las clases de otros contenidos de la EF: por la propia naturaleza de las actividades que se plantean en EC, por la falta de este tipo de experiencias en el alumnado de Secundaria de nuestros colaboradores, por ser un elemento que facilita el clima de clase y que favorecerá la motivación del alumnado por las actividades, etc.

Entre el tipo de estrategias utilizadas y las metodologías empleadas, aparecen similitudes en los seis estudios de caso, en cuanto a que son más empleadas las propuestas grupales, que posibiliten la participación de todos los alumnos con ciertos momentos de creación del alumnado. También la mayoría de nuestros profesores colaboradores manifiestan tener claro que en algún momento debe existir una actuación, reforzando el carácter estético y comunicativo de este tipo de actividades, aunque se debe elegir muy bien cómo hacerlo para no causar bloqueos al alumnado ante esta situación. En otros de los colaboradores se combina con el mando directo o la resolución de problemas, pero realzando en la mayor parte de las propuestas el trabajo en grupo. Lo que más les cuesta a todos los colaboradores es tener clara la progresión de las actividades.

También hay diferentes maneras de realizar el **proceso de evaluación** en estos contenidos. En la mayoría de los casos coinciden en que si son contenidos de la parte de ritmo, tienden más a la observación de la ejecución de movimientos coreográficos; mientras que si son de la parte de expresión, tienden en mayor grado hacia la observación de la actitud y el modo de participar del alumno en cada una de las sesiones. Este proceso genera dificultades y dudas al profesorado sobre la adecuación y coherencia del mismo (Archilla y Pérez, 2012); incluso llegan a preguntarse entre ellos sobre cómo lo llevan a cabo durante el desarrollo del GD, lo que nos indica su preocupación y dudas al respecto:

“Y a nivel de evaluación hacéis... ¿evaluáis todo? Porque yo donde me pierdo en la parte de EC, pues que no acabas de saber bien cómo evaluar todo aquello, es como muy subjetivo, como muy...” (Todos afirman con gestos apoyando esa misma idea). (Gloria, GD).

“Porque es el día a día de todas las sesiones, no. A mí no me gusta coger y ponerles, bueno, pues tenéis esta prueba y esto es lo que va a la nota. Porque que pasa que a lo mejor en el grupo, a veces se juntan los que mejor lo hacen, se quedan los más marginados ahí, a un lado y, yo creo que es el contenido en el que más necesito el día a día, para evaluarlo. (...) Y a veces recurro también a ellos mismos. Que ellos mismos se ponen la nota”. (Idoy, GD).

“Si habláis de evaluación (...) creo que depende también de lo que hayas estado trabajando en EC, quiero decir, si has estado trabajando actividades, pues de expresión, pues ahí claro que es totalmente actitudinal y que es el día a día y no hay más. Es decir, vale más la intención y el que quieras participar que el hacer las cosas, es sobre todo lo que tienen que primar, ¿no? Pero si lo que has estado haciendo por ejemplo son danzas, (...) Yo eso sí que lo hago, el que tengan después una prueba concreta también, de si han aprendido esas danzas o no, ahí sí que le veo sentido. Entonces la prueba es repetir las danzas que han estado haciendo, no tiene más misterio de ver si las has aprendido o no. Entonces en ese caso, sí le veo sentido a un examen puntual”. (Jairo, GD).

Esta dificultad con el proceso de evaluación en EC también ocurre en el profesorado de Primaria, como muestra en su estudio Montávez (2011). En diversos autores existen experiencias actuales específicas de evaluación en EC, como la de Del Pozo, (2012), López de Haro (2008), Montávez (2011), Pérez Pueyo (2010), Romero y Chivite (2008). En todos ellos la evaluación se contempla desde un punto de vista formativo y compartido con el alumno.

Los instrumentos utilizados en la evaluación para la recopilación de información sobre los alumnos suelen ser comunes entre todos los estudios de caso analizados. En todos ellos está presente la observación y anotación en el cuaderno del profesor de actitudes de trabajo e implicación en las actividades, así como las hojas de valoración de diversos ítems sobre algún trabajo grupal. En la mitad de los casos aparece alguna ficha de autoevaluación y, en uno de los casos, la utilización del cuaderno del alumno recopilando ideas sobre las tareas realizadas en las clases; también en otro caso se utiliza una grabación de video para luego visualizarla con el alumnado analizando las danzas realizadas. Por otro lado, en la mayoría de ellos se realiza una prueba final o exposición grupal de lo que han trabajado.

La opinión de todos los colaboradores es que la evaluación en EC es muy “subjetiva”. Creemos que sigue existiendo el error entre el profesorado de EF en

cuanto a la terminología utilizada, queriendo referirse con el término “subjetiva” a que esta evaluación que realizan se fundamenta en datos cualitativos y no a que la evaluación está a criterio de la mera opinión del profesor según le guste o no lo que realizan los alumnos. Este hecho aparece también en el estudio de Primaria de Montávez (2011), ya que se recopilan las anotaciones sobre la participación y actitud del alumnado en las propuestas, así como sus posibles cambios y evolución. También confirman estas ideas Learreta (2004) y Velázquez y Hernández (2005). Por su parte, Del Pozo (2012) valora también la creatividad del alumno con otro instrumento. Parece que en los 3 casos que emplean la autoevaluación y coevaluación, que da mayor protagonismo al alumnado en el proceso de evaluación, el profesorado se encuentra más convencido de los criterios utilizados para ello. Sobre evaluación en EC nos parece relevante que tradicionalmente se ha opinado que era un contenido poco serio, con gran dificultad para evaluarlo, tal como recopilan Romero y Chivite (2008), quienes a su vez afirman y resaltan que mientras los contenidos y los indicadores de evaluación estén claros, no tiene porque ser considerada como dificultosa. Así pues, lo realmente difícil será la calificación y no el proceso de evaluación en sí, como también nos afirma nuestra colaboradora:

“Bajo mi punto de vista, es fácil de evaluar y difícil de calificar. Fácil evaluación porque rápidamente puedes tener datos de observación y de opinión por parte de los alumnos. (...) Pero, eso de darle un número a algo que es tan interno... me parece muy difícil”. (Gaia, E2).

Así, según estos dos autores (Romero y Chivite, 2008), quizá la verdadera dificultad de la evaluación sería, si acaso, la relación que tiene este tipo de propuestas expresivas con la afectividad existente en el grupo de alumnos, aspecto que quizá al alumno le influye y le cuesta “objetivar” su opinión sobre el trabajo realizado. Aunque, por otro lado, también se suma a esta dificultad la tradicional manera de definir los criterios de evaluación en EF y dar porcentajes a cada apartado, como indican López y Pérez-Pueyo (2010), o el buscar instrumentos adecuados para ello, como muestra Del pozo (2012).

Recursos materiales

Otro elemento que influye en la programación de estos contenidos son los recursos materiales o **instalaciones** que se tengan para la realización de la EC. Como ya hemos explicado anteriormente, en cada estudio de caso aparece como una dificultad para el desarrollo de la EC. Las instalaciones a veces no tienen las condiciones más adecuadas para su práctica y parece que el material más usado es el equipo musical y algunas colchonetas, poco más; lo que coincide con estudios anteriores (Archilla y Pérez, 2012; Hernández y Velazquez, 2010; Montávez 2011). Uno de los colaboradores muestra una gran motivación por implicar a su alumnado en la búsqueda de recursos materiales creativos. Este hecho está muy presente en sus propuestas, en las que sus alumnos aportan materiales variados de sus casas con los que poder trabajar en la creación de personajes para sus representaciones. Los demás casos coinciden en que hay poca búsqueda de otro tipo de materiales, por parte del profesorado, para llevar a cabo este tipo de actividades. En este sentido, quizás la inquietud que sienta el profesorado por llevar a cabo estos contenidos le lleva a indagar más o menos en cómo conseguir hacerlos de manera más novedosa.

En la mayoría de los casos se destaca la **poca colaboración** que existe habitualmente entre el profesorado del mismo departamento, en cuanto a la elaboración de una programación común en estos contenidos, favoreciendo así, la continuidad de la EC a lo largo de toda la etapa de secundaria en ese centro. En todos los estudios de caso se han experimentado situaciones donde los demás compañeros del departamento no realizaban el contenido con su alumnado, por lo que su labor se ve entorpecida, ya que el alumnado de ese centro apenas ha tenido experiencias en este campo o las tiene un años sí y otros no, dependiendo del profesorado que esté cada año en ese centro. También esta falta de colaboración ha llegado a condicionar a alguno de nuestros colaboradores hasta el punto de que algún año, uno de ellos no ha introducido la EC en sus clases por esta razón. Creemos que esta razón es una clara dificultad para introducir este tipo de contenidos, aunque también es cierto, que por esta misma razón no podemos perder nuestro compromiso como docentes y dejar de impartir uno de los contenidos que contempla el marco legal en esta etapa y que es tan fundamental para nuestro alumnado.

Finalidades

Entre las finalidades que suelen plantearse con este tipo de contenidos, todos los casos coinciden en las siguientes: (a) que el alumnado se conozca a sí mismo, (b) que se desinhiba, (c) que logren ampliar sus experiencias en EF y (d) que se relacionen y comuniquen con los demás y que lo pasen bien. Pero quedan en menor grado finalidades que sólo presentes de forma explícita en un par de colaboradores, como son el desarrollo de la creatividad y la imaginación. Quizá esto da una idea de lo poco que se profundiza en las verdaderas finalidades de este tipo de contenidos, dejando sus intenciones como en la primera capa superficial de lo que podemos conseguir realmente con la EC. Este hecho realza la visión y el carácter lúdico y de diversión que suelen tener el desarrollo de este tipo de actividades, pero que pueden relegar a un segundo plano el carácter formativo y educativo que tienen estas propuestas, como afirman Coterón (2008), Coterón y Sánchez (2012), Learreta, Sierra y Ruano (2005).

Por tanto, nos encontramos con unas prácticas que empiezan a ser menos temerosas y algo más frecuentes entre nuestro profesorado, aunque todavía no con una consecución de las finalidades propias de la EC y que, en un par de nuestros estudios de caso, aún les siguen haciendo sentir esos miedos por unos contenidos tan poco presentes en los aprendizajes de su alumnado. Este hecho nos hace ver un cambio en nuestros colaboradores en cuanto a lo que nos resumen las ideas de Navajas, (2003:2888), donde la EC puede ser el “*totus revolutum*” donde se da lo que a uno se le ocurra sin saber ni cómo organizar eso que se hace.

2.2.2. La formación realizada en expresión corporal

Toda esta práctica docente de nuestros colaboradores está influenciada tanto por sus experiencias previas a su formación, que en todos los estudios de caso prácticamente fueron inexistentes, como por las experiencias tenidas en su FIP y en la FPP. De cómo han sido las experiencias formativas en cada estudio de caso ya hemos hablado en el anterior capítulo, donde en los seis estudios de caso se

coincide en que su FIP no ha sido suficiente ni preparatoria para la labor que empezaron a desempeñar después. También coinciden todos ellos en que gracias a ciertos aspectos de su FPP han sido capaces de ir incorporando estos contenidos a sus clases. La mitad de nuestros colaboradores nos muestran que, aunque sirvió de ayuda la FPP, tampoco estaba muy bien orientada a los aspectos didácticos implicados en la EC en Secundaria; salvo uno de los profesores (Idoy), que expone que en uno de sus cursos recibidos en su FPP sí que se trataban estos aspectos, donde su temática era específica de EC para secundaria.

Formación Inicial del profesorado

Así pues, a continuación nos limitaremos a interpretar lo que aconteció en el diálogo grupal del GD referente a estos temas de la formación. Cuando la investigadora plantea el eje que servirá de comienzo de la conversación en este aspecto, los colaboradores comienzan a unir y apoyar sus discursos unos con otros, en torno a dos cuestiones principalmente:

- A los sentimientos que tuvieron con aquel tipo de prácticas de su FIP,
- A la idea de que fue simplemente una asignatura más, breve e insuficiente:

“Te sentías muy ridículo, a veces te sentías muy perdido y bueno tiramos adelante con la asignatura, la aprobamos y ahí se quedó todo” (Mina, GD).

“Sí, eso es un poco lo que sentíamos nosotros, más o menos. (...) pero a veces nos sentíamos incluso ridículos, ¿no? Precisamente por esa falta de experiencias en eso. (...) por falta de preparación nuestra, o por nuestros propios... nuestras propias carencias” (Alberto, GD).

“Yo la recuerdo como clases divertidas (...) Sí había momentos... eso, de vergüenza, ¿qué estamos haciendo?” (Gloria, GD).

Con la intervención sincera y rotunda de Jairo (que se muestra a continuación), todos los colaboradores de repente se desinhiben y se percibe un asentimiento general por ese tipo de sensaciones y opiniones que él nos transmite. Más que con las que se habían dado hasta ese momento de una forma tímida y más prudente. Esto hace que se sientan identificados unos con otros en cuanto a esa inexistente formación que tuvieron en EC, a pesar de ser realizada en años diferentes. También se hacen, en cierto sentido, cómplices de aquellas emociones interiorizadas con aquellas propuestas y experiencias vividas en las clases, que en muchos casos han condicionado el reflejo de las actividades que hacen con sus alumnos:

“Yo recuerdo, en cambio, un sentimiento de mucha vergüenza. Entonces era ponerte con un montón de gente que no conocías a hacer algo que no sabías qué se pretendía. (...) La sensación era como la de estar constantemente haciendo el paripé” (Jairo, GD).

(Hay risas y asentimiento con la cabeza entre todos los miembros)

“Por lo que a mí respecta, yo el INEF no lo considero ni formación” (Jairo, GD).

“Ya.” (Gloria, GD).

(Mientras otros dan gestos de compartir esa opinión de Jairo)

“(...) Es una asignatura más que había que aprobar y que no sabes qué estás haciendo ni para qué, ni nada, de nada, de nada” (Jairo, GD).

“Yo por lo menos, también lo comparto con vosotros” (Idoy, GD).

Toda la información recogida en esta categoría nos muestra también que esta FIP no estaba conectada con la futura práctica docente, lo que les hace al profesorado desconocer y tener inseguridad con la organización de este tipo de actividades por desconocer los aspectos didácticos específicos para este bloque. En estudios sobre FIP en EC (Cuellar-Moreno, 2008; Gladys y otros, 2006; Pérez-Roux, 2009; Reyno, 2006) se refleja también esta inexistencia de aplicaciones didácticas de la EC, la falta de seminarios realizados; se confirma que esta falta de *formación inicial curricular* es la razón para que muchos docentes luego eviten este tipo de actividades de EC en sus clases, tal como recoge Torre y otros (2007: 14). También pueden encontrarse estudios que tratan la EC en FIP; que muestran que sobre estos modelos formativos ya se están empezando a hacer reflexiones de mejora y cambios, motivados por la nueva legislación universitaria, donde van siendo modelos de mayor relevancia para la experiencia personal y profesional en EC del alumnado que la recibe (Bobo, Méndez y Condesa, 2003; Canales, 2006; Galo y otros, 2008; Gelpi, Romero y Tena, 2008; Gil y Coterón, 2008 y 2012; Ortiz, 2002; Reyno, 2006). Como afirman Coterón y Sánchez (2012), mejorar la FIP en EC tendrá su reflejo en la EF favoreciendo el mejor desarrollo de esa parte fundamental de la creatividad motriz del alumnado en su expresión.

Hace años comenzaron a modificarse los modelos formativos más tecnológicos, apareciendo un tipo de formación basada más en la reflexión y la comprensión de esa formación, donde el protagonismo lo tenía el propio alumnado, futuro docente, que adquiere vivencias y construye su propio conocimiento gracias a este nuevo enfoque (Fraile, 2004; López, 2002; Pascual-Baños, 2004; Romero, 2004; Vaquero, Carmona y Basurto, 2008). Las bases de esta formación son: la reflexión sobre las prácticas realizadas, buscando unión entre teoría y práctica; metodologías diversas, que dotan de responsabilidad al alumno, entendiendo su formación como un proceso compartido; además de dotar al profesorado de una inquietud por la reflexión-acción sobre su práctica educativa, tanto desde la FIP como desde la FPP.

El tiempo que dedican nuestros colaboradores a dialogar sobre este aspecto durante el desarrollo del GD es breve, pasando en seguida, de forma espontánea, a debatir sobre cómo cada uno solucionó esta dificultad formativa inicial. Este hecho nos hace ver que para ellos no ha sido nada relevante la FIP recibida, pasando a otros temas rápidamente que les son de mayor interés y preocupación. Ello da pie a pensar que en esos años de su vida la relación establecida con la EC ha sido irrelevante. Sólo en un estudio de caso, con una colaboradora de la primera fase, este hecho es diferente. Ella realizó una FIP más amplia:

“Una asignatura cuatrimestral y dos seminarios de cinco meses cada uno” (Flor, E1).

Esta circunstancia sí le hace sentirse mejor formada en este campo y más segura:

“Para lo que se pide en la educación física escolar...” (Flor, C1).

“Otra persona de INEF creo que no tendría conocimientos suficientes” (Flor, E1).

Así, estamos de acuerdo con lo que confirma Navajas, (2003) sobre el tipo de formación inicial en EC, donde debe prevalecer la experimentación sobre la

corrección de movimientos corporales y donde se forme a futuros docentes capaces de crear actividades adaptadas y bien planificadas de EC. Por lo que si unimos esta carencia de FIP con las pocas experiencias que tiene en este ámbito, tenemos la perspectiva de que el profesorado de EF en secundaria comienza con su labor docente sin suficiente bagaje para resolver las situaciones que en su aula puedan acontecer con este bloque de contenidos, como reflejan los estudios de Cuellar (2008) y Gladys y otros (2006).

Formación Permanente de profesorado

Por otro lado, nuestros colaboradores comienzan a conversar en el GD sobre qué recursos han buscado para ampliar su formación en este ámbito. Prácticamente todos ellos, salvo uno, hicieron cursos de FPP de EC de forma paralela a sus primeros años de labor docente. Estos recopilaban diferentes temáticas, aunque la más destacada era la de actividades rítmicas. Quizá por esta razón sus actividades y propuestas mayoritarias van hacia esta tendencia. Aunque estos cursos fueron de gran ayuda, sus temáticas sólo aportaban algunas ideas sobre las que luego ir ampliando más algunos aspectos en sus clases. Sólo es Idoy quien afirma haber realizado un curso específico para Secundaria, muy fundamentado en la creatividad y capacidad expresiva del alumnado, con unos planteamientos lúdicos que facilitan la labor del profesorado en esos momentos:

“Pero en general los cursos (...) tampoco me encantaron, eran cursos que sí que sacabas alguna idea algo más puntual, dices anda esto puede estar bien, pero de forma totalmente aislada” (Jairo, GD).

“Me clarificó un poco, bueno bastante, cómo llevarlo a cabo con los chavales, y que estaba totalmente orientado a la ESO. (...) Y es cuando realmente empecé a trabajar yo la EC en las clases” (Idoy, GD).

Estas opiniones sobre las que basaron su conversación los colaboradores nos hacen ver que quizá esta FPP tampoco está muy próxima a sus realidades educativas, no está centrada en sus contextos, no les ofrece lo que ellos verdaderamente demandan. En este sentido González-Gallego (2010) considera que las necesidades formativas deben ser idóneas para cada etapa escolar. Esta formación mejora ciertas carencias, pero no hace que desaparezcan todas sus inseguridades o dudas en ciertos aspectos de sus prácticas. Da la sensación de que formación no está regulada dentro de un programa con un eje formativo y, menos aún, en el ámbito de la EC en Secundaria. Como nos muestran González- Vallinas y otros (2007) en el estudio de FPP en Secundaria en Asturias, los programas de FPP no atienden a un itinerario formativo continuado, sino más bien se limita a realizar cursos sueltos e independientes entre sí. Al aplicar este tipo de planteamiento formativo a la EC, no se favorece que el profesorado consiga comprender cuál es la mejor progresión de estos contenidos en sus clases, ya que los cursos realizados quedan como experiencias aisladas que luego debe adaptar a su realidad. También en el estudio de Torre y otros (2007), en un estudio de la Formación en Cuba, se afirma la ausencia de estas vías de formación mediante cursos o seminarios de EC.

Tras realizar los cursos de FPP muchos de nuestros colaboradores sienten que tienen que seguir buscando más recursos. La manera que más destacan es el

intercambio de experiencias con otros compañeros de EF que sí que realizan la EC en sus clases, junto con la revisión bibliográfica en algunos casos:

“Lo que a mí más me ha estado sirviendo fue, por un lado, hablar con otras personas que daban clases de EF y que incluían contenidos de EC y, luego ya a partir de ahí, pues algunos libros de los cuales a partir de la idea de estas personas, pues ya podías buscar actividades a las que se les iba dando forma” (Jairo, GD).

“Sí, yo creo que hemos usado todos más o menos esos recursos. Yo también tuve una compañera que tiro por este camino de la EC, (...) y bueno pues a base de hablar, conversaciones y de puestas en práctica de unidades didácticas (...) empiezas a dar tus primeros pasos, ¿no?, en esto de la EC” (Mina, GD).

Esta manera de autoformarse mediante el intercambio de experiencias se vuelve a confirmar observando que en el propio desarrollo del GD es eso lo que más buscan en su diálogo, el intercambio de lo que acontece en sus realidades docentes. Necesitan saber que los demás compañeros también tienen e intentan superar dificultades que ellos mismos han sentido, con la explicación de ciertas propuestas y con el cómo lo desarrollan en su día a día; todo este proceso de diálogo les supone una buena ayuda para sus propias dudas. Esto ocurre sobre todo respecto a cómo realizan su propia práctica, llegando incluso a preguntarse directamente entre ellos sobre lo comentado o a sugerirse formas de solucionarlo.

“En eso que dices, a lo mejor sí que es más interesante, para evitar eso de que no haya grupos, intentar...” (Alberto, GD).

“¿Sabes lo que hago yo? Los grupos se hacen...” (Idoy, GD).

Este intercambio de ideas le lleva a introducir modificaciones sobre su práctica, le hace reflexionar sobre su labor, la hace al final investigar sobre su propia realidad junto con su alumnado. Este hecho le sirve también de formación y es considerado como un importante modelo formativo (González y Lleixá, 2010; González-Gallego, 2010; Hernández, 2004 y 2010; Pascual Baños, 2004), mucho más centrado en su contexto y que atiende a sus demandas formativas reales. Así también investiga sobre su propia práctica, lo que favorece la revisión de lo que realiza en sus clases y ayuda a que evolucione e innove, como afirma Hernández-Álvarez (2004).

Este proceso es aún más valioso si esa investigación sobre su práctica se produce de forma colaborativa con otros profesionales:

“En general yo creo que aunque haya sido con dificultades, a base de hablar con unos con otros, y de ir tanteando y probando cositas, yo la verdad es que creo que con la formación que se ha ido recibiendo sí que se han ido haciendo cosas interesantes en este campo” (Mina, GD).

“En mi experiencia en clase con los chicos, fue, o sea, es autodidacta total. Pues eso de cursos, de lo que vas leyendo, de lo que vas viendo y lo que vas probando. Lo que veas que va bien, repites, lo que no, lo intentas modificar” (Gloria, GD).

Así nos lo demuestra Imbernon (2006: 6), en sus ideas sobre la FPP, donde tiene que primar el *aprender a colaborar, trabajar en grupo, elaborar proyectos conjuntamente*, dando así más importancia a la formación actitudinal del docente.

También aquí nos gustaría añadir, basándonos en las ideas de García-Ruso (2004) sobre el “conocimiento práctico del profesorado de EF”, que aunque en su caso está más centrado en el pensamiento del profesorado, en sus creencias, en su proceso mental, etc., también nos parece algo relevante y destacado en el campo de la labor docente en EC. En concreto, con este término de *conocimiento práctico*, García-Ruso (2004) quiere referirse a los conocimientos del profesorado en las condiciones propias del aula y los dilemas a los que en ella se enfrenta. Según las opiniones de nuestros colaboradores pensamos que esta es la clave de sus carencias, el poco conocimiento práctico que han aportando tanto la FIP como, en ciertos aspectos, la FPP; lo que ha generado en cinco de nuestros estudios de caso no saber cómo resolver de la manera más adecuada estas situaciones en las clases de EC.

Por ello concluiremos este apartado de formación diciendo que: (a) Por un lado la FIP ha sido insuficiente en este campo de la EC, sobre todo a nivel de conocimiento práctico sobre la EC y su influencia en su futura labor profesional; (b) Por otro lado la FPP ha sido muy útil para nuestro profesorado, le ha hecho poder introducir este tipo de prácticas corporales en sus clases, aportando vivencias a su alumnado que han conseguido cierto aumento en sus recursos personales. Pero no ha sido suficiente para dominar todos los recursos metodológicos y resolver sus dudas y situaciones diarias de clase, por lo que no ha aumentado en gran medida su conocimiento práctico. Esto no ocurre en la formación de otros contenidos de la EF, por lo que en EC le hace sentir todavía ciertas inseguridades y miedos, como también muestran Álvarez y Muñoz (2003b) y Coterón (2003) en diferentes artículos.

2.2.3. El profesor ante la expresión corporal

La influencia que tiene un profesor sobre su clase es clara, en cuanto a la actitud que muestre y los sentimientos que transmita. No podemos olvidar que el profesor de EF es una persona que tiene ciertos sentimientos interiorizados con este tipo de experiencias corporales, algunos previos a su formación y otros en su FIP. Pero según se muestra en todos los casos, estas experiencias previas no han sido suficientes para hacerles entender, conocer y manifestar sus propias emociones. Para esta labor expresiva no hemos recibido mucha formación y lo cierto es que en estos contenidos es imprescindible que el profesorado las tenga interiorizadas. Por eso creemos importante entregarse al alumnado con estas propuestas, “*vaciarse*” (Capello, 2007: 49). Sólo así el profesorado dejará que fluyan sus emociones, sin entrar en juicios de valor. Si tiene estas habilidades interiorizadas, liberará sus emociones a través de su movimiento corporal expresivo, sin temores ni dudas, con pleno convencimiento.

Los profesores colaboradores no pueden separar su lado emocional de su labor profesional y mucho menos en este bloque de contenidos que tiene una implicación tan enorme (Larraz, 2008). Esto hace que el profesorado tenga que pensar cuáles son las verdaderas razones que le dificultan la introducción o el adecuado desarrollo de estas actividades de EC. Nos hace buscar las raíces más perdidas e ignoradas en el subconsciente de la persona que es el profesorado, nos hace indagar sobre sus propias emociones con la EC.

Por esta razón, creemos que existen unos emo-indicadores negativos (véase marco teórico, apartado 6.4.), que son aquellas emociones que afloran en ellos y les generan resistencias y bloqueos antes tales contenidos, lo cual limitará sus actuaciones y su conducta en ellos. Quizá nuestro profesorado no se ha parado a pensar en ello, pero lo cierto es que de manera inconsciente hay ciertas emociones vividas con la EC que nos hacen sentir: **inhibición, vergüenza, miedos o ciertas resistencias e inseguridades** con este tipo de propuestas en el aula; sobre todo por sentirnos expuestos ante el alumnado, nuestro otro compañero del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas estas emociones son nuestros inhibidores, nuestros emo-indicadores negativos que nos inducen a evitar o huir de esas situaciones.

Este hecho se nos confirma cuando, durante el desarrollo del GD, la investigadora introduce un nuevo tema de diálogo sobre las sensaciones internas que sienten con la EC, sobre las emociones personales que afloran con estas actividades en los profesores allí presentes y se hace silencio durante un tiempo, con miradas esquivas entre los colaboradores. Este silencio, este cruce de miradas sin palabras nos hacen pensar que, quizá hasta ese mismo momento, ni se habían parado a pensarlo; tal vez no son conscientes, o tal sí, con lo que sienten con la EC, pero no se atreven a decirlo, a exteriorizarlo. Quizá no le han dado mayor importancia ni la relevancia que pueda tener para su práctica o para su actuación docente, como nos muestran algunas de las afirmaciones de los estudios de caso individuales. Cuando se reinicia la conversación en el GD se deja una certeza: el profesorado, ante todo habla de su alumnado, de las experiencias compartidas con él en las clases, de la timidez, bloqueos y vergüenza que su alumnado siente, pero no comentan qué sienten ellos personalmente. Se escudan en lo que sienten con su alumnado, tanto cuando han salido bien las propuestas de clase: sus logros, como cuando ha salido mal: sus fracasos.

“Esa sensación de que ha sido gratificante y les ha dejado poso, esa es la satisfacción que mejor puedes tener como profesor, ¿no? Otras veces te quedas un poco a medias, porque hay veces que sí, en algunos sí, en otros no. Y bueno, pues un poco las cosas buenas y malas” (Mina, GD).

“Si salen bien claro. Porque hay días que también pueden ser frustrantes” (Idoy, GD).

Es a posteriori, en otras conversaciones, cuando dejan entrever sus verdaderas emociones con la EC. Como queremos dar respuesta a la pregunta de **qué dificultades** encuentra, haremos interpretación aquí de aquellas emociones y sentimientos que pueden generarle cierta dificultad al profesorado en este tipo de prácticas, según se ha ido manifestando en la mayoría de los estudios de caso. Así, utilizando las palabras de Pennac (2008:111) en nuestro contexto, creemos que en las sesiones de EC la reacción del alumnado *“depende directamente de cómo se manifieste y se comporte su profesor, a todos los niveles, durante toda la sesión”*. A las palabras de este autor añadimos que, no sólo depende de nuestra presencia física, intelectual y mental, sino también emocional. Por lo que el profesorado debe haber vivenciado suficientemente estas actividades para comprenderse a sí mismo y haber superado y reflexionado sobre sus propias inhibiciones y vergüenzas.

También en el estudio de Montávez (2011) se confirma que hay cierto miedo al ridículo y a lo desconocido manifestado por el profesorado a la hora de impartir la EC en Primaria. Ya que, como cita Laferriere y Motos (2008), no se puede transmitir aquello que corporalmente no hemos experimentado. Quizá en el proceso formativo (FIP y FPP) necesitemos trabajar lo más complicado: ser conscientes de lo que nuestro cuerpo hace y transmite, no sólo trabajar con el cuerpo (Navajas, 2003). Esto le hará poder transmitir sus sentimientos sin bloqueos, ni miedos, para poder estar presente en todos esos ámbitos, dando ejemplo y modelo a su alumnado en este campo aún tan desconocido para ellos. El profesorado debe tener a lo largo de sus experiencias formativas lo que denominan Motos (2000) y Navarro (2006) un *aprendizaje vivencial*. Con este término queremos hacer referencia a que en la formación se debe complementar la experimentación con la reflexión y la verbalización de esas experiencias; sólo así, interiorizadas, habladas, entendidas y asumidas se podrá incorporar al comportamiento cotidiano del docente en sus clases.

Por ello, creemos que su implicación durante la realización de estas actividades en sus clases debe ser total. Sin embargo, este papel no es nada fácil de desempeñar para el profesorado de nuestros estudios de caso, en este bloque de EC, a diferencia de lo que ocurre en otros. Aquí las demostraciones no son tan fáciles, porque influye algo más que el mero movimiento, que la mera ejecución de un modelo. Esto puede generar ciertas resistencias o inhibiciones en el profesorado, que dificultan su labor en este ámbito. Incluso, en este aspecto, se denota diferencias entre las actividades que se consideren más de la parte de ritmo, donde se tienen menos inseguridades haciéndolo de una modo más mecánico, que de la parte de expresión, donde se sienten más perdidos e inseguros. Esto nos vuelve a confirmar la dificultad del profesorado con los matices expresivos y comunicativos de cara al alumno en este caso y con estos contenidos.

“El ritmo sí, bueno, incluso a veces me crea euforia, uy... (Todos sonríen, ambiente distendido y de afirmación) Yo por allí bailando y, me lo paso fenomenal ¿no? Como a mí me ha gustado bailar y he tenido épocas de bailar mucho, salsa y cositas así. (...)Pero ahí me sentía un poco más suelto. Lo otro ya...buff. He tenido cierto reparo. (...)Quizá miedo al fracaso, ¿no? Es que, hacerlo mal y que sientas rechazo con algo que es difícil” (Alberto, GD).

(Jairo da un gesto como que entiende y comparte las emociones de Alberto en esta situación)”

“La Expresión tal cual...” (Mina, GD).

“Claro, claro, es que el hacerlo mal... en EC” (Idoy, GD).

Por las opiniones aportadas por nuestros profesores colaboradores, mostradas en sus estudios de caso, creemos que ve reflejado en su alumnado **sus propios miedos** al experimentar este tipo de actividades en sus clases, o como las sintió en su FIP tiempo atrás, que, como en el caso de Jairo, le hacen huir de todo tipo de propuestas similares a aquellas.

“Y entonces ahí las primeras sesiones son todo mediante juegos para intentar, pues eso, que el ambiente sea relajado y que, nadie esté preocupado por si alrededor, por si me miran o no. Y lo que busco mucho es que todo el mundo esté participando a la

vez, sin tener que estar mirando al de al lado. Es decir, la típica actividad de, venga tú, sal aquí y muévete al ritmo de la música. Y todos...Ni similares” (Jairo, GD).

(Muchos asienten esta opinión, dándole la razón)

Esta participación en sus clases, esta implicación tan necesaria en las actividades, le hace ser consciente de sus emociones personales, bien porque reflexionan sobre ellas y analizan sus posibles carencias en este campo emocional, o bien, porque se ven reflejados en las reacciones que tiene su alumnado:

“Pero por eso yo decía que intentar borrar, intentar borrar y no pensar que al día siguiente vas a tener ese problema, porque si no es verdad que es un contenido que se presta a abandonar. La Expresión, como decía antes, la viven o no la viven; la viven o se la pierden”. (Gloria, GD).

“Porque si me da vergüenza a mi ¿dónde vamos?”. (Gloria, E2).

“En algunas cosas sí tengo más inhibición y haces el ridículo en cosas que saben más que tú. Mis dificultades personales las primeras porque es un bloque que yo...me gusta trabajar, pero no siempre es gratificante”. (Mina, E2).

“Igual que te sientes muy seguro en el ámbito deportivo que has desarrollado toda tu vida en mi caso deportes individuales, pues me falta esta otra parte. Es totalmente que es personal. (...) Tienes que desarrollar tu miedo al ridículo, dejar tu capacidad de creatividad abierta, que no tienes porqué controlarlo, también eso hay que reaprenderlo”. (Gaia, E2).

También aquí se hace latente la diferencia de las tendencias en el desarrollo de los contenidos. Se muestran diferentes en su **seguridad y confianza** para desarrollar estas propuestas según la parte de EC que desarrollen en su aula:

“Sí que me da más vergüenza cuando tienes que hacer movimientos estereotipados, es decir, cuando tienes que hacer un baile de Aerobic”. (Idoy, E2).

“Pero sí, hay momentos en los que me siento un poco rara”. (Gloria, E2).

Por eso el profesorado necesita, y se siente más seguro, si ha trabajado previamente con el grupo, si ha conseguido un clima de seguridad en el aula, que le permita encontrarse a gusto con la realización de estas actividades, tanto a él como a su alumnado. La gran implicación y compromiso que en el profesorado toma protagonismo en este tipo de contenidos, dependerá de aspectos como: (a) su forma de ser; (b) su formación; (c) sus experiencias personales en este campo; (d) el grupo de alumnos con el que se encuentre; (e) sus propias inhibiciones y desconfianzas con EC. Estas ideas encontrarlas también en diferentes autores como: Larraz (2008), Navarro (2006), Montávez (2011), Ramos, Cuellar y Jiménez (2012).

Todas estas razones hacen para el profesorado que la EC sea **diferente de los demás bloques de contenidos** de la EF; tiene una implicación personal mayor y se encuentra menos seguro y capacitado para ello. En otros contenidos de EF, sabemos que nuestro profesorado colaborador puede realizar demostraciones tranquilamente e, incluso, implicarse en cualquiera de las propuestas que plantea: balonmano, voleibol, atletismo, etc. Sin embargo, las demostraciones en EC son algo más costosas, su participación activa a veces es difícil, no es tan sencillo meterse en un grupo a participar, a mostrarse. Sólo dos de los estudios de casos muestran lo contrario. También esta es la razón por la que se seleccionan actividades que el profesorado domina más y con las que se encuentran más

cómodos y seguros. Este aspecto también lo refleja el estudio de Álvarez y Muñoz (2003b).

Por ello, en sus experiencias formativas debe existir este tipo de aprendizajes vivenciales desde un enfoque reflexivo, como defienden y practican autores como: Romero (2004); Llopis y García (2012). Sólo así, esta formación le hará conocerse a sí mismo y, por lo tanto, hacerle más confiado y seguro en este campo. Por ello nos preguntamos: ¿ha tenido este tipo de aprendizajes nuestra FIP? ¿Y estaba presente en nuestra FPP? En el caso de nuestros profesores colaboradores, comprobamos que la primera de ellas no fue suficiente, o que fue inexistente. En la segunda (FPP) los datos indican que tal vez sí, al menos en tres o cuatro de los estudios de caso, aunque con dudas, porque creemos que esa formación que recibieron más bien estaba basada sólo en la experimentación de un repertorio de actividades; por lo que vuelve a resaltarse la carencia de ese aprendizaje vivencial y reflexivo en estas propuestas formativas. Sobre este aspecto, Montávez (2003) afirma que para entendernos mejor a nosotros mismos necesitamos reflexionar sobre nuestras vivencias.

Somos conscientes de que estos profesores hacen verdaderos esfuerzos por seguir adelante con la EC; pero que sería positivo seguir trabajando más en esta línea, en la educación emocional y vivencial (Goleman, 2002): la superación de sus propias dificultades, la concienciación e interiorización de sí mismo, la reflexión y conocimiento sobre sus emociones y tener unas habilidades sociales adquiridas para poder manifestarlas libremente. Autores que apoyan estas ideas son Montávez (2011), quien defiende que el profesorado debe arriesgarse a expresarse, a exponernos, a descubrirnos ante nuestros alumnos; también Navarro (2006) confía en que si la formación contempla estos aspectos influirá en el profesorado, que actuará con mayor confianza en sí mismo y en su alumnado.

Por otro lado, nuestros colaboradores se muestran conscientes de que en estos contenidos están en manos de su alumnado, para bien o para mal, pero no son tan conscientes de sus propios miedos, desconfianzas e inhibiciones ante esa situación, a diferencia de lo que se muestra en el estudio de un estudio de caso sobre un profesor de secundaria realizado por Álvarez y Muñoz (2003b), donde exterioriza sus miedos y desconfianzas con la unidad de EC. También nuestros colaboradores dejan opiniones sobre este aspecto como:

“Tenemos estas “sombbras” (Mina, GD).

(Todos ríen, afirmando esta idea de las sombras)

“Lo que decía antes yo creo. Estás un poco en manos de ellos también, cuando haces una dinámica de estas. O sea, cuando estás trabajando la EC, porque yo he salido muy contento de una serie de dinámicas que tenía previstas con una clase y, he hecho la misma con la siguiente y he salido frustrado. Y yo he sido el mismo” (Idoy, GD).

“Sí a veces hay un grupo un poco disruptivo, ¿no? Un poco el que me lo van a reventar, ¿no? Entonces, estos contenidos cuando se juntan con alumnos que no te favorecen, pues se complican muchísimo más claro” (Mina, GD).

“Y son, “sombbras” que hay en determinadas clases, sí. (...) Entonces, yo por eso en este caso de cuando hay algunos, pues yo trato de no ver, no ver y que se enganchen cuando ellos crean oportuno. (...) Entonces el que se te escaque ahí, es que dices: es

que no le gusta nada. Y no sé lo que hacer para que le guste. O sea, es una pequeña frustración.” (Gloria, GD).

En estas opiniones parece que trasladan sus propios sentimientos a la actitud del alumnado en sus actividades, cuando realmente la dificultad de no saber cómo superar esa situación, ese sentimiento de inhibición, de miedo al fracaso, de qué hacer, es del profesorado, como al final reconoce Jairo.

“Quiero decir, si yo me encuentro con alguien que tiene pánico a moverse y a mí no se me ocurre nada, él tiene su problema. Pero el problema es mío, porque a mí me faltan recursos” (Jairo, GD).

Después de la intervención de Jairo durante el GD, vuelve a iniciarse la conversación sobre otras dificultades que genera la actitud del alumnado en estas sesiones, a lo que Jairo de nuevo parece tener muy claro que la dificultad no es del alumno, sino del profesorado, que no sabe responder a sus demandas en este contenido, por razones de formación y por razones personales.

“A veces los contenidos no son de tanta implicación física, y ahí, es otra de las “sombras” que a veces ellos te achacan: es que no hemos hechos nada. Tienen esa sensación cuando se van de clase, y a mí eso me molesta un poco. (...) y a mí eso me duele mucho. Sí que hemos hecho” (Mina, GD).

“A mí alguna vez me ha ocurrido, que tenía alguno, o varios o toda la clase, diciendo que no hemos hecho nada y, en esas, yo de verdad creo que entonces me he explicado de pena. O sea, quiero decir, que ahí no he conseguido transmitirles lo que íbamos a hacer ese día, y ahí de nuevo el problema es mío” (Jairo, GD).

Cuando un profesor tiene interés, se siente seguro con un contenido (deportes, condición física, etc.), por mucho que su alumnado se muestre pasivo o reticente, acaban haciendo esta actividad, tiene recursos, sabe organizarlos con seguridad para que se acaben introduciendo en sus clases. ¿Por qué con la EC no ocurre así? Porque todo esto será imposible si el propio profesorado tiene minusvalorados este tipo de contenidos, o sus propios recursos para llevarlos a cabo (Navarro, 2006). Creemos que, aparte de la falta de formación en este ámbito y la falta de recursos didácticos específicos, como ya se han comentado en apartados anteriores, puede ocurrir porque está ese factor emocional del profesorado, que tiene que haber superado para que confíe plenamente en la realización de estas actividades. El profesorado tiene que sentirse confiado con este tipo de actividades y, en realidad no es así, siendo el **miedo al ridículo** una de las principales causas que le bloquean en sus clases como nos muestra el estudio de Montávez (2011).

Además, como nos decía Pennac (2008), el profesorado tiene un papel fundamental y debe tener una **actitud activa** durante todo el proceso que realice en su aula (Navarro, 2006), dando esa seguridad y confianza al alumnado, demostrando que podrá dar solución a lo que acontezca en su desarrollo; cuestión que le genera esa inseguridad por sus limitaciones personales y carencias en este ámbito. Así, como nos dice Larraz (2008), el profesorado sólo hará sensibles a sus alumnos si muestra su propia sensibilidad.

Como ya hemos citado, cuando directamente se plantea el tema de sus sentimientos con la EC, no saben qué responder, hay silencio. Sin embargo, es a

posteriori, cuando hablando de otros temas, cuando de manera no consciente reflejan estos sentimientos y empiezan a surgir y hacerse explícitas sus emociones ante la EC. Estas emociones y sentimientos son variados, principalmente: inhibiciones, ridículo y vergüenza, desconfianza e inseguridad, miedo al fracaso en el aula y frustración (véase cada estudio de caso). Todas sensaciones más bien negativas, que hacen que el profesorado, en ciertos momentos se bloquee frente a su alumnado y sea reticente ante la EC.

“Pues no tienes porqué enfrentarte a ello, de una manera de exponerte ante un grupo de alumnos. Entonces cuando te sientes cómodo ante un contenido pues lo introduces...sino, ¿por qué lo vas a introducir?” (Mina, E2).

Aunque hay algún profesor que parece que ha superado sus barreras personales con la EC, que eran enormes, cuando está en el aula con sus alumnos. Aquel es su sitio y se siente bien, ya que confía en que está *“representando un papel”* (Jairo, E2) y esto le ayuda bastante en el desarrollo de estas actividades.

“No, yo en clase no tengo bloqueo. Yo en clase hago cosas que fuera no haría jamás. Esto de: “la pedagogía es una más de las artes escénicas”, estoy totalmente de acuerdo. Entonces ahí sin problemas” (Jairo, E2).

Otras veces les supone una sorpresa ver que la actitud del alumnado es favorable a las actividades que les plantean, que, en el caso de Gloria, ocurre en las actividades donde ella misma muestra mayor dominio. Esto nos vuelve a confirmar que la actitud del profesorado es fundamental y que influirá en la reacción de su alumnado, como nos indicaban las palabras de Pennac (2008).

“Y hay veces que te responden bien desde el principio por la sorpresa y hay veces que tienes que luchar” (Gloria, E2).

Aunque en otras ocasiones, todo se enturbia por las sombras, y les llega a hacer sentir como que han fracasado en su intención.

“Ha sido más ensayo-error, es decir, vas probando actividades que salen muy bien y hay otras que son un desastre y que casi tienes que pedir perdón” (Jairo, GD).

(Hay risas comprometidas de los demás colaboradores, indican que les ha pasado alguna vez).

Este hecho es muestra de que cuando un profesor se siente cómodo con el contenido o siente que controla las actividades que introduce en su aula, no hay bloqueos ante el alumnado presente en este proceso. Asume sus limitaciones e intenta poner remedio para que el alumnado siga adelante en la práctica de estas actividades. Por lo que creemos que el primero que tiene que superar sus propias dificultades con el contenido es el profesorado. Hasta que éste no haya realizado este trabajo personal, la EC no se introducirá con seguridad y plena convicción de ideales en sus clases de EF. El propio profesor, su pensamiento y su falta de vivencias sobre la EC, lo que le hace tener un menor número de recursos personales, también sus emociones y miedos personales, son las dificultades propias a superar, como muestran algunos de los colaboradores. Por lo que el propio profesorado necesita un trabajo de *“empatía”*, de fomento de *“habilidades de comunicación emocional”* (Vallés y Vallés, 2000: 93).

“Las dificultades en mi caso son internas, es carencia personal. (...) En mi caso, como a penas la he vivido, pues me cuesta, no sé si la transmito. (...) La EC hay que

vivirla, que te la cuenten, pues te la puedo contar, pero sino la vives no la sientes. (...) (las sombras...) hay que ir superándolas yo creo” (Gloria, GD).

“Se va a ver condicionada por los propios conocimientos, habilidades e inhibiciones, lo que a su vez repercute, muy especialmente, en el ámbito de la EC. Consecuencia del propio carácter. (...) Carencias, que hacen que mi aportación a los alumnos sea mucho menor de lo que podría ser. Es un conflicto con uno mismo el hecho de no poder desarrollar adecuadamente un contenido en toda su extensión” (Jairo, C1).

“Basta que estemos trabajando EC para que yo misma me corte más en representar... Me da más miedo cuando ya implica más su creatividad, que es donde me gustaría llegar. Saco ideas y tardo en ponerlas en práctica, (del miedo que lo tengo)...y eso es lo que me da rabia” (Elena, E1).

“Me supone una dificultad este bloque por características personales” (Manuel, C1).

He aquí el origen de todo lo demás. Es el profesorado quien debe confiar y sentirse en la realización de estas actividades.

“Pero claro, es formación. (...) Hay que estar con gente que sepa y te transmita personalmente así, cara a cara, y estar presencialmente haciendo cosas. Y eso es lo que no he hecho” (Alberto, GD).

Así, volvemos a enfatizar una formación de profesorado que considere la reflexión sobre las vivencias, ya que, como nos muestra Fernández Díez (2008), si no la formación queda reducida a obtener ciertos recursos que sólo le sirven temporalmente, le ayudan al profesorado a organizar ciertos aspectos de su práctica y a ir introduciendo actividades nuevas, pero no hace que el profesorado esté realmente seguro con el contenido. En esta línea y modelo de formación sabemos que se han elaborado nuevas propuestas y que hay diferentes estudios para incluir este aspecto vivencial y reflexivo sobre los contenidos de EC, como los desarrollados por Gil y Coterón (2008 y 2012); Learreta, Ruano y Sierra (2006); Montávez (2011); Ortiz Camacho (2002); Romero (2008), que dan nuevos matices y esperanzas a la EC dentro de la EF.

Por otro lado, también nos apoyamos en lo que comenta Maciá (2008: 263) sobre las competencias que debe tener un docente, aunque en su caso concreto habla sobre la dramatización, pero podemos transferirlo a las habilidades que deben mostrar el profesorado una vez superado su aprendizaje vivencial emocional. Destacaremos entre ellas aquellas que más predominan entre las dificultades que encuentran nuestros colaboradores y que son:

- a) Ha de ser *animador*, controlar, animar, reír, ser al final el inspirador.
- b) Ha de generar espacios y lugares donde surja una *comunicación agradable*, crear un ambiente rico en estímulos.
- c) Ha de ser *uno más del juego*.
- d) Ha de intentar lograr el *trabajo libre* y satisfactorio.
- e) Ha de ser un modelo de expresión para la comunicación.
- f) Ha de *evaluar la creatividad*, la capacidad de comunicación la disposición al diálogo, el placer del alumno, la concentración.
- g) Ha de creer en las actividades corporales expresivas y *estar convencido de lo que quiere hacer*.
- h) Ha de *fomentar el baile, la danza, el lenguaje gestual* conectándolo con el soporte musical.

- i) *No ha de enseñar nada*, sólo ha de estar ahí, ser guía y acompañar al alumno en su camino.

2.2.4. El alumnado y la expresión corporal

“Nunca se ha favorecido la expresión de las emociones y, mucho menos, se ha pensado en ellas a la hora de educar” (Ruano, 2003: 171).

Queremos apoyar la idea de que tan importante es el qué se enseña y se aprende, como el cómo se enseña y se aprende, que afirmaba Pascual (2007).

Ya hemos revisado en cada estudio de caso lo que acontece con el alumnado del contexto educativo concreto de cada profesor colaborador, cómo es y cómo reacciona ante este tipo de prácticas de EC. Hay muchas coincidencias entre sus discursos en cuanto a las razones por las que puede mostrar rechazo o aceptación de este tipo de propuestas, aunque aquí nos centraremos en su **actitud de rechazo**, por ser esa una de las dificultades que los colaboradores encuentran. Las razones principales son:

- a) Su miedo al ridículo ante los demás, vergüenza;
- b) Inseguridades por su falta de experiencias en estas actividades que le hacen sentir ciertas resistencias a lo desconocido;
- c) Su visión tradicional de la EF, causada por nosotros mismos como profesores, que hemos tendido más a realizar prácticas deportivas y de condición física en nuestras clases.
- d) Los prejuicios de género, tradicionalmente asociados a este tipo de actividades;
- e) No comprenden la utilidad de estos contenidos;
- f) Falta de modelos sociales en este ámbito.

Estas razones coinciden con los planteamientos de Carreiro (2004), que de forma general explica que las características personales de los alumnos, sus percepciones sobre la Escuela, la Educación Física y las demás materias a estudiar y aprender, sus experiencias anteriores y el comportamiento de los profesores, son factores que influyen la calidad de su participación en la actividad educativa.

Encontramos similitudes con el estudio sobre el alumnado de Secundaria realizado por Fernández, Serranilla y Bruña (2008), donde se afirma que el mayor bloqueo de éste se debe al **proceso creativo** a realizar, porque no sabe, no se ve con recursos para hacerlo, piensa que le van a criticar los demás, etc.; de forma que, aunque la participación del alumnado fue buena, su dificultad era llevar a lo corporal lo que habían creado. Se afirma, una vez más, la falta de recursos del alumnado en este ámbito, por su falta de experiencias. También en Torrent y Lanuza (2008) aparecen las actitudes mostradas por el alumnado en una práctica de EC, donde ellos mismos destacan como actitudes negativas su vergüenza, el que no les salieran las cosas y que a veces resultaba una actividad repetitiva.

A continuación destacaremos lo que se genera en la conversación mantenida por los profesores colaboradores durante el desarrollo del GD, con respecto a los alumnos; a quién se le da un peso muy relevante en las dificultades a superar por parte del profesorado. Al igual que nos muestra Díaz-Lucea, (2001) en su estudio, el alumnado es quien va a **condicionar los pensamientos y conductas** de los profesores, por lo que el profesorado necesitará ser cercano a ellos, conocerlos y aprender a motivarlos. Para el profesorado colaborador, el alumnado y su actitud son las “*sombras gordas*” (Jairo, GD) de la EC. En especial cuando “*en determinadas clases*” (Gloria, GD) el alumnado es disruptivo, molesta en las actividades y muestra una actitud pasiva, estática o que incordia el trabajo de los demás. El profesorado no sabe cómo resolver esta situación, que le hace sentirse inseguro, le hace sentir que fracasa en sus intentos por desarrollar la EC con ellos, porque no sabe cómo motivar a estos alumnos y se muestra temeroso ante el fracaso que pueda tener con el resto del grupo. Quizá por estas razones siempre esperan a tener un buen clima en el aula, a que vaya avanzando el curso y, así, conocer mejor al grupo de alumnos e intentar realizar las actividades que piensan que más les puedan motivar. Por esta razón, todos nuestros profesores colaboradores introducen este bloque de EC a partir del segundo trimestre, o lo intercalan entre otros contenidos, etc. Cualquier opción es buena si evitan enfrentarse a estas “*sombras*” (Mina, GD).

Como nos indica Pennac (2008:115), una clase se asemeja a una orquesta. Cada alumno tiene su papel dentro del grupo de clase, igual que cada instrumento dentro de una orquesta y *no vale la pena ir contra eso*. Lo que debe hacer cada profesor es conocer bien a esos *músicos y encontrar la armonía*. Su labor es conseguir que cada uno esté contento con lo que aporta a ese grupo.

Parece que el alumnado es la principal dificultad con la que se encuentran nuestros docentes en sus aulas. Sin embargo, según lo analizado en la categoría anterior (el profesorado y la EC), creemos que los alumnados no son más que un reflejo de su propia inseguridad en EC al llevarlo a su aula. Cuando esta inseguridad se supera, con un mayor dominio y conocimiento de las actividades planteadas, con mayor conocimiento y control de la expresividad propia, las sombras parecen desvanecerse poco a poco y se convierten en logros que dan “*alegría en el aula*” (Idoy, GD). Pero realmente este desvanecerse no es más que un reflejo de la superación de las dificultades que tiene cada uno de los profesores colaboradores en su aula. Los docentes intentan utilizar diferentes estrategias cuando esto ocurre, pero su sensación de fracaso o frustración es irremediable en ocasiones, por no saber cómo solventar esa circunstancia con su alumnado:

“Mientras que si es alguien que está incordiando, pues ahí es cuando sí que le aparto, porque estás molestando a todos los demás. Y claro ahí es cuando, omito totalmente la actividad y tiene otra tarea totalmente distinta, que no incordia a nadie” (Jairo, GD).

“Lo que a veces a mí me ha ocurrido lo que tu dices, darles tiempo y cuando ves que los compañeros se lo están pasando bien, luego entran” (Idoy, GD).

Por esta razón, para la superación de la dificultad que pueda ser el propio alumnado, el profesorado colaborador reflexiona junto a él sobre las actividades realizadas y condiciona todo lo referente a la organización de la práctica docente al perfil de sus alumnos. Es tan importante la aceptación que muestre su alumnado

hacia el planteamiento que haga el profesorado en el aula, que modifica muchos aspectos didácticos para conseguirlo, como ya se ha comentado en la categoría de Práctica docente. Incluso le hacen reaccionar y buscar estrategias diferentes a las que usaría en otro tipo de contenidos de otros bloques de la EF:

“Las de Expresión terminamos siempre con dinámica en grupo y, comentando la sesión y que les ha gustado más y que menos, y también eso te sirve un poco ver porque les gusta más, porque les gusta menos. Que luego a lo mejor no te sirve de referencia para otro grupo, porque es al contrario” (Gloria, GD).

“Pueda haber muchos alumnos que están intentando participar pero tienen tanto pánico que realmente no se mueven, esa sí que yo creo que hay que tenerla siempre presente, porque si alguien que lo está pasando fatal, si está intentando dar el paso, encima llegas y le sueltas una bronca: qué haces que no te mueves” (Jairo, GD). (Otros también asienten y lo afirman)

Desde luego, según todos nuestros estudios de caso, no es fácil introducir este tipo de contenidos con el alumnado; es generalizada la opinión entre nuestros colaboradores de que les **faltan experiencias** en este campo que facilitarían mucho las cosas. También algunos colaboradores comentan que tienen mayor motivación por desarrollar este tipo de contenidos con alumnado más pequeño, de primero de ESO, ya que la respuesta que tienen suele ser mejor y están más motivados:

“Quizá sea más fácil de introducirlo en los primeros cursos, en primero de Eso que en cuarto de Eso. Yo creo que en primero es un buen año, para trabajarlo” (Alberto, GD).

Diversos son los autores que nos muestran esta falta de experiencias con la EC en etapas escolares anteriores y en el alumnado universitario: Learreta (2009), Llopis y García (2012), Montávez (2011) y Sierra (2000). Esta situación nos hace cuestionarnos como docentes la formación que se ha estado dando en estas etapas en años anteriores.

También algunos colaboradores opinan que siguen existiendo ciertas tendencias que confirman ciertos **prejuicios sexistas** en este tipo de contenidos, o estereotipos de EF tradicionalmente más asentadas en el alumnado. Dichos prejuicios son consecuencia, por un lado, de la falta de modelos de referencia y, por otra, de la falta de variedad y continuidad de este tipo de actividades dentro de la EF en algunos centros. Estos prejuicios son también mostrados por otros autores, (Reyno, 2006; Ruano, 2004), quienes creen que el posible rechazo por parte del alumnado masculino se debe a la tradición que se le daba a estos contenidos, más asociados a las féminas, como también opinan algunos de nuestros colaboradores:

“Aunque a los chicos les cuesta, pero: ¿vamos a tener que bailar? Es la pregunta del millón. (...), se veían las clases de EC en la tele, pues a partir de ahí, es como otra... ya vieron, ya vieron y vieron que servía y que los chicos lo hacían y no pasaba nada” (Gloria, GD).

“En este caso alumnas, que son más notables al trabajar con la música que los alumnos que generalmente, de forma general se lo rechazan más” (Alberto, E2).

“A veces les cuesta mostrar su cuerpo delante de los demás. Sobre todo a las chicas. Entonces es la mayor lucha que tienes cuando estas con estos contenidos” (Idoy, E2).

“Hay algunos que entienden la EF como un balón o correr y no les sacas de ahí. (...) Entonces, a veces ellos necesitan que haya actividad física. Y sobre todo según a qué niveles hay que tener cuidado” (Mina, GD).

Así pues, según sea la respuesta que tenga el alumnado frente a las actividades que les planteen nuestros profesores, así serán considerados como dificultades en mayor o menor grado. Pero, sobre todo, nos parece que el alumnado es un aspecto que condiciona todos los elementos organizativos que existen en torno a la actuación docente; es quién la condiciona y le hace al profesorado modificarla en su totalidad. De ahí su relevancia, el ser entendido como *“las sombras gordas”* (Jairo, GD) en las actividades de EC.

2.2.5. Importancia del contenido

Todos los profesores colaboradores creen que la EC es un contenido importante para el alumnado de Secundaria, aunque esto no se halla reflejado mucho en sus realidades educativas en algunos momentos de su experiencia docente, donde el peso de este contenido era mínimo frente a los demás, o donde esta idea no es generalizada entre los componentes de sus departamentos y no existe tradición en esta línea de trabajarla:

“Lo que pasa es que no se la damos de momento pero sí es importante. (...) A veces se deja por los suelos” (Idoy, E1).

De esta creencia surgen sus deseos de mejora:

“Que ojalá, a veces, se probase más para saber el beneficio que tiene” (Mina, E1).

“A mí me gustaría que estuviesen más presentes” (Mina, E2).

“Tendría que trabajarlo más porque creo que cada vez lo necesitan más” (Gaia, E2).

“No hay tradición...Cuanto más contenidos se den mejor, una educación amplia y más variada” (Idoy, E1).

La dificultad aquí sería, partiendo de la idea de que para ellos es importante, encontrar la manera de darle cierta **continuidad** en sus aulas y programaciones de centro, para transmitir esa importancia también a su alumnado.

Por otro lado, dos de los profesores coinciden en que podía extenderse su trabajo a otras áreas de Secundaria. Uno opina que en su centro, ciertos aspectos de este contenido se transmiten desde otras materias, pero que esto no se aprovecha desde ambos departamentos como trabajo interdisciplinar. A él en concreto, esta situación le ayudaría con este contenido, ya que sus otros compañeros de departamento no lo imparten en sus clases. Otro comenta que esto favorecería la visión más global de la EC para el alumnado.

“Me he encontrado que trabajan la EC desde otras áreas, (lengua y literatura, teatro...). (...) Las tareas interdisciplinares deberían ser fundamentales. Hay falta de comprensión en la educación interdisciplinar” (Alberto, E1).

“De cara hacia la EF que se pudiera trabajar con otras asignaturas de forma interdisciplinar le iba a venir muy bien, les haría ver que eso de la EC no es algo reducido a la EF sino que se plantea en cualquier faceta de la vida” (Jairo, E1).

Los colaboradores son conscientes de la importancia de la EC y de lo que le aporta a su alumnado, como también ocurre en el estudio de Montávez (2011). Hay dos casos que coinciden en que en algún momento ha habido **aportaciones negativas** de estos contenidos en sus aulas, fruto quizá de sus planteamientos metodológicos o de no tener recursos didácticos suficientes para resolver estas situaciones. Por un lado, el planteamiento de una actividad grupal acabó siendo un elemento de enfrentamiento entre el alumnado, por la realización de la mejor ejecución coreográfica grupal:

“Hemos hecho otro tipo de composiciones que eran más ligeras...no tan impuestas...no de a ver quien hace mejor montaje...más tal, de mejor música...pensaba que incluso podía suponer más un enfrentamiento dentro del grupo, que una ayuda...que una cooperación entre todos” (Mina, E2).

En el otro caso, las agrupaciones a veces dan lugar a marginación de ciertos alumnos o a una preselección de los mejores en este ámbito. Estas son circunstancias que debe prever el profesorado, para que no ocurran o para solucionarlas en su desarrollo, aunque a veces no se sabe cómo:

“A veces se juntan los que mejor lo hacen, se quedan los más marginados ahí, a un lado” (Idoy, GD).

A pesar de estos dos casos, cuyo fruto fueron aportaciones negativas, los demás colaboradores sí que manifiestan que son diversas las aportaciones positivas que realiza la EC en sus clases (se desarrollarán en un futuro apartado) pero, sin embargo, la dificultad vuelve a ser lograr una continuidad de trabajo a lo largo de toda la secundaria, para que se le dé una importancia global al contenido por parte del alumnado. Además de que adquiriera más peso en las clases de EF. Esto no es así por la falta de colaboración del profesorado, tanto dentro de la EF, como dentro de la propia Etapa de Secundaria, donde este tipo de actitudes colaborativas están menos fomentadas. Según lo analizado en los estudios de caso, creemos que sería de gran importancia que este aspecto también se encontrase dentro de la FPP, favoreciendo este tipo de trabajo y reflexión colaborativa entre docentes con respecto a las actividades de EC. García, (2007) considera que esta situación cambiará; el docente de EF debe considerar esta importancia de la presencia de la EC en sus clases, sustentada por una adecuada FPP que contenga todos los aspectos que den respuesta a sus demandas y sus carencias y con una buena actitud hacia la investigación y reflexión sobre su práctica docente. Esto hará cambiar la situación discriminatoria que ha vivido hasta ahora la EC dentro de la EF. También nos parece relevante las ideas que nos deja Montávez, (2011) sobre la EC en la EF, como una alternativa mucho más adecuada al contexto en el que realizamos nuestra labor, siendo prácticas más adecuadas y coherentes con los fines perseguidos en este contexto, dando relevancia al desarrollo holístico del alumno.

Según todo lo explicado en este apartado 2 de resultados y según la información recopilada en nuestros estudios de caso, nos atrevemos a responder a la segunda pregunta planteada: *“¿Qué dificultades tiene el profesorado con el desarrollo de la EC en su aula?”*, con estas afirmaciones:

- ❖ El profesorado muestra el mayor número de dificultades en los aspectos que rodean la organización de **su práctica docente**. Es lo que más le preocupa en su día a día. Siendo ejemplos de ello las dificultades encontradas con:
 - a) La realización de una programación coherente, en cuanto a las actividades planteadas en su aula y las finalidades con las que las plantea.
 - b) La definición de los aspectos temporales del contenido, en cuanto a duración, secuenciación y continuidad de este tipo de actividades.
 - c) El propio desarrollo del currículum según su marco legislativo de su comunidad, donde muchas veces se reduce siempre a lo mismo, o incluso ni se llegan a impartir algunos contenidos que incluye el currículum oficial.
 - d) Sobre la elección de unas metodologías y otras, donde a veces se pierde coherencia entre el tipo de actividad y las finalidades a conseguir.
 - e) La realización del proceso de evaluación y los instrumentos o aspectos a utilizar para valorar la evolución del alumnado en EC.
 - f) Las condiciones de práctica, sus instalaciones y materiales para desarrollar la EC.
 - g) La falta de coordinación o colaboración con otros docentes de su departamento.

- ❖ Todas estas dificultades son consecuencia clara de sus carencias formativas en diferentes momentos, su FIP y su FPP y por la falta de interiorización de experiencias en este tipo de contenidos. Así, según nuestros estudios de caso, las dificultades de **la formación** se reducen a:
 - a) Inexistentes experiencias previas.
 - b) Deficiente o inexistente FIP, poco orientada hacia su futura labor.
 - c) FPP de temas muy específicos o técnicas concretas del ámbito de la EC o similares, pero poco adecuadas a sus demandas vivenciales y a las necesidades formativas sobre didáctica específica en relación con la EC en la ESO.

- ❖ Quien tiene y percibe todas estas dificultades es **el propio profesorado**. Sin embargo, no es muy consciente de sus propias limitaciones emocionales frente a la EC. Esto le genera, en ciertos momentos, sentimientos no muy positivos ante este tipo de contenidos. Las opiniones de nuestros colaboradores nos hacen afirmar con rotundidad que el profesorado necesita un proceso de cambio personal, de interiorización de estas actividades, para sentirse con mayor seguridad en ellas. Esto favorecerá la superación de sus propias limitaciones y miedos personales, que le hacen tanto defenderse de la actitud que pueda mostrar su alumnado en sus clases de EC, como de los bloqueos e inhibiciones que el profesorado siente:
 - a) Sus propios miedos, inhibiciones, vergüenzas personales con la EC.
 - b) Sus inseguridades ante la falta de recursos personales.

- c) Los estereotipos aprendidos y asumidos como tradicionales de la EF.
- ❖ El otro gran implicado en el proceso que lleva a cabo el profesorado en sus aulas es **el alumnado**, quién hace que el profesorado tenga que replantearse toda su práctica docente en este bloque de contenidos más que en otros. Según nuestros estudios de caso, las dificultades que suelen encontrarse son:
 - a) La propia actitud del alumnado frente a la EC (pasividad, rechazo, falta de participación).
 - b) Los estereotipos sociales de la EF, bien por género o por tendencias asociadas a la EF.
 - c) Falta de experiencias anteriores o modelos de referencia.
- ❖ Sobre la **importancia** del contenido en la ESO y dentro de la EF, aunque se ha logrado una evolución y una mayor presencia de la EC, aún no se le da la relevancia que tiene para nuestro alumnado, para su formación holística, para su vida futura en sociedad. Así ocurre:
 - a) El profesorado considera que el contenido es valioso y aporta experiencias especiales a su alumnado, sin embargo en algunas ocasiones no tiene tanta presencia en sus programaciones como otros contenidos.
 - b) Algunos profesores lo consideran importante para el alumnado, pero también opinan que hay otros contenidos que también aportan experiencias similares a los de EC.

Hasta ahora hemos revisado las dificultades que encuentra el profesorado en sus clases de EC; pero durante el proceso de esta investigación, los colaboradores del estudio nos han hecho ver que también hay “*luces*” (Idoy, GD) dentro de las actividades de EC, que facilitan la realización de estas actividades en su aula. Esto le da un matiz positivo a la realidad docente en EC en este grupo de profesores. La EC no es sólo muy laboriosa, con unas dificultades en algunos casos complicadas de superar, sino que también hay unos elementos facilitadores de la EC en sus realidades educativas. Hay unos elementos que les ayudan, que favorecen que sigan intentando introducir este tipo de actividades en sus clases, que les hacen sentir satisfechos. Por lo que nos planteamos la tercera cuestión a resolver: ¿Qué aspectos facilitan al profesorado el desarrollo de este tipo de contenidos en sus clases?

2.3. ¿Qué aspectos facilitan a nuestro profesorado el desarrollo de este tipo de contenidos en sus clases?

Por un lado, todos los elementos presentados como favorecedores y facilitadores para nuestros colaboradores tienen relación con las diferentes categorías del estudio, con la relación bidireccional que mantiene con su alumnado o con las propias capacidades y sensaciones del profesorado en la EC. También en este apartado expondremos lo que los colaboradores conversaron durante el GD al respecto. Fue uno de ellos, Idoy (GD), quién plantea una

secuenciación de elementos que cree que le facilitan introducir y desarrollar estos contenidos. A partir de estas ideas de Idoy los demás afirman todo lo que él expone, dando indicios de que todos ellos estaban muy de acuerdo en esas ideas. A continuación mostramos esos elementos facilitadores de la EC, lo que denominan algunos de nuestros colaboradores: “*las luces*” de la EC (Idoy, GD):

2.3.1. Grado de conocimiento del grupo. Clima de seguridad y confianza.

El profesorado colaborador opina que en la EC hay una implicación emocional mayor que en otros contenidos, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. Por ello, consideran que cuando se ha conseguido un buen clima de grupo, donde hay seguridad y confianza, es más fácil desarrollar este tipo de contenidos. También les ayuda que el profesor haya estado ya cierto tiempo trabajando con el grupo, que tenga cierto conocimiento de sus alumnos. Esto a veces también favorece establecer una relación y comunicación mejor con ellos y, por lo tanto, motiva más al profesorado a realizar la EC en sus clases:

“Es un contenido que lleva un tema motivacional y un tema emocional. Y entonces yo creo que ellos tienen que tener ya unas relaciones entre ellos y contigo mismo (...) El que el grupo esté ya formado,... porque si no se conocen de nada, pues es más complicado (...) Si el grupo es bueno, quiero decir que hay silencio, que te escuchan cuando hablas, que no hay gente disruptiva” (Idoy, GD).

“Tienen más posibilidades de conectar. (...) facilita mucho la comunicación con los alumnos. A veces es una vía” (Alberto, GD).

A la inversa, también este clima del aula se ve favorecido por este tipo de propuestas de EC y lo que ellas implican, como muestra el estudio de Canales (2006), donde, por medio de actividades corporales expresivas donde se fomentaba el tacto y la mirada entre el alumnado universitario, se consiguió mejoras en la implicación del alumnado y en la intervención posterior del profesorado.

2.3.2. Dominio del profesorado de las actividades que realiza.

Los profesores colaboradores han manifestado en diferentes momentos que cuanto más dominan la actividad que plantean en sus clases, menos les cuesta abordar la EC con su alumnado. Admitiendo que por eso llevan a sus aulas principalmente aquellos contenidos con los que se encuentran más confiados y cómodos, por diferentes razones: o por que se han formado en ellos o bien porque son con los que han tenido más proximidad personal o experiencias anteriores.

Este aumento en su dominio es una clara consecuencia de la FPP, bien por recibir cursos, participar en grupos de trabajo, investigar con otros compañeros sobre su práctica, buscar lecturas o documentos de apoyo, por la repetición de estas propuestas año tras año, etc.:

“Buscar formas de llegar a los chicos de manera distinta, Hombre hay cosas que dominas más, (...) te vas viendo más grande ante lo mismo. (...) es verdad que desde que hice un curso un poco más específico, tienes más recursos, te sientes... que controlas un poco más la situación” (Gloria, E2).

“Hago contenidos en los que me suelo sentir bastante cómoda” (Mina, E2).

“Nuestra historia personal va marcando un poco lo que, lo que vamos haciendo” (Alberto, E2).

“A través de la experiencia dejas de tener dificultades te vas haciendo más seguro y eres capaz de hacer casi de todo” (Gaia, C2).

“Me gusta porque veo a mis compañeros que dicen: -Jo y ahora expresión corporal... ¡Y menos mal que yo tengo superada esa fase!” (Gaia, E2).

“Inseguro y desconfiado... actualmente no me siento así en estos bloques de contenidos y con estas sesiones que son las que actualmente hacemos, pues bueno ya van siendo muchos años, en los cuales las realizamos” (Jairo, E2).

2.3.3. Contacto que genera entre el alumnado: sus relaciones personales y sus sentimientos positivos aumentan.

Otro de los elementos que ayuda al profesorado en el desarrollo de la EC en su aula es la forma de trabajar en grupo, con colaboración y aportaciones de todos los componentes del grupo. Ya que esto ofrece un buen clima también y, sobre todo, hace que encuentren puntos de unión entre ellos, conociéndose mejor en otra de sus facetas corporales. Por ello, nuestros colaboradores siguen esforzándose en introducir este tipo de propuestas en sus clases, procurando conseguir ese aumento de las relaciones de grupo colaborativas que surgen con este tipo de trabajos y, por lo tanto, efectos saludables para el alumnado que les ayudan a su bienestar (Koch, 2006). Al final de este esfuerzo en grupo siempre hay buenas sensaciones entre todos, son vivencias que les dejan huella:

“La clave está en el trabajo en grupo. (...) Te da alegría el ver a los chavales que consiguen trabajar en grupo. (...) El tema relacional entre ellos. Eso es superpositivo. El tema emocional, que normalmente no lo hay. Y el tema emotivo, también, es una cosa, es una actividad que es totalmente diferente a todo lo demás que se hace. Y, también les abre un poco las miras. Es una oportunidad de trabajo en grupo muy gratificante. Estos son los puntos así que más me gustan a la hora de trabajarlo” (Idoy, GD).

“Para mí es el trabajo en grupo” (Gloria, GD).

“Si están trabajando juntos y se ríen entre sí, es que están a gusto y a partir de ahí ya, todo lo demás viene rodado” (Jairo, GD).

“Rodado, Sí.” (Mina, GD).

“El poso que les queda es como muy significativo para ellos. Si es un aprendizaje significativo pues es lo mejor que se puede conseguir de un alumnos, ¿no?” (Mina, GD).

Este mismo hecho se puede constatar en otros estudios y experiencias. El estudio de Navarro, (2005), concluye que la relevancia que tiene el trabajo de la dramatización en el proceso educativo es, en especial, el desarrollo de las habilidades sociales mediante el trabajo en grupo, el respeto y la colaboración que surgen durante la realización de esas sesiones. Se confirma que esto es así en la experiencia de Torrents y Lanuza, (2008), donde analizan qué siente como positivo y negativo el alumnado con la realización de unas sesiones concretas de EC. Entre lo positivo aparece: conocer mejor a los compañeros, la novedad de la

propuesta y la comunicación con ambos géneros. También en la investigación de Marín (2012) se persiguen fines similares, donde se utilizan unas sesiones de EC para conseguir mejoras de habilidades sociales y relación en el grupo de clase.

2.3.4. Sus logros y sentimientos positivos con estas prácticas.

Nuestro profesorado ha sentido en otros momentos de su experiencia docente sensaciones muy gratificantes con ciertos logros en este bloque de contenidos de EC. Quizá a estas sensaciones de alegría, de unión con el grupo de alumnos, de satisfacción, podemos identificarlas con los emo-indicadores positivos. El sentir estas emociones le hacen el poder llevar a cabo estas sesiones con mayor confianza, le hace consciente de que ha superado un reto, consigo mismo y con su alumnado. Estos logros generan satisfacciones muy gratas para todos ellos y, por eso, es una de las razones por las que introducen este tipo de actividades, porque ya han sentido esas sensaciones otras veces y, comentan que son diferentes a las que tienen en cualquier otro bloque de contenidos de la EF:

“Yo creo que a ellos, cuando consiguen hacer una dinámica bien les llena y a ti también. (...) yo creo que ahí es donde está la gratificación. (...) al ser un tema personal, te llena más que enseñarle la entrada a canasta” (Idoy, GD).

“A nivel personal me lo paso muy bien. (...) pues es disfrutar una hora estupenda” (Jairo, GD). (Todos asienten y afirman con la cabeza)

“Te suele generar ambiente distendido, entonces es gratificante, porque hay confianza, hay agrado, colaboración” (Mina, GD).

El conseguir un logro en estos contenidos con su alumnado es un indicativo claro para ellos de haber superado ciertas limitaciones en este bloque y, esto les anima a volverlo a realizar:

“Es la satisfacción de haber sido capaz de transmitir esa manera de trabajar o, no sé, la tarea que te has propuesto. Si la has conseguido transmitir y los chavales responden bien, yo creo que eso es lo más positivo que se puede sentir,” (Alberto, GD).

“Se me ocurrían tres cosas que serían: una, satisfacción de decir he conseguido lo que pretendía. Segundo, la diversión porque eres el primero que se lo pasa bien y, luego también si quieres, el que haya mejor relación con cada grupo” (Jairo, GD)

“Si encima, resulta que los contenidos que les has aportado, les han llegado, han salido bien las cosas, los objetivos que tenías planteados en un inicio se han conseguido y evalúas que para los chicos también ha quedado ahí un, esa sensación de que ha sido gratificante y les ha dejado poso, esa es la satisfacción que mejor puedes tener como profesor, ¿no?” (Mina, GD)

Estos logros con la EC son mucho más relevantes para ellos que los que han conseguido con otras actividades de otros bloques de la EF:

“Cuando sale una cosa bien, yo creo que es de las emociones más fuertes que yo puedo sentir en una clase” (Mina, GD).

(Todos asienten afirmando esta idea).

“Yo recuerdo, esas clases como algo maravilloso. La satisfacción que te deja una clase de EC donde representan una música, donde todos siguen más o menos, donde

uno por habilidades se va un poco seleccionando se va ubicando... A mí eso me, la verdad es que me satisface, yo creo que como nada más” (Mina, GD).

En el estudio de Montávez (2011) se puede observar como el profesorado no se muestra muy conforme con lo que hace en las actividades de EC, ya que considera que no es suficiente, aunque lo poco que hace le pueda gustar y generar cierta satisfacción. El profesorado es consciente de que esta satisfacción se produce por la carga emocional existente en estas actividades, que hace una relación más cordial con el alumnado que participa en ellas.

2.3.5. Desarrollo de la creatividad y la expresión en el alumnado

Hay dos elementos implícitos en las actividades de EC: la creatividad y la capacidad expresiva, que el profesorado intenta realizar y conseguir en el alumno con sus prácticas. A veces esto no se consigue porque no se sabe cómo hacerlo de una manera adecuada o porque las propuestas llevadas a clase no son las que mejor lo consiguen. Sin embargo, estos dos elementos son elementos facilitadores de la EC, en cuanto a que varios de nuestros profesores colaboradores nos afirman que, para conseguir que su alumnado trabaje estos dos elementos, intentan introducir estas actividades de EC. Ven fundamental el trabajarlos en sus clases y el intentar lograrlo les impulsa a hacerlo:

“Sí, ese es uno de los motivos que me animan a hacerlo, seguir haciéndolo con la EC. Creatividad es algo a lo que no están acostumbrados a hacer los alumnos” (Alberto, E2).

“(Esto me hace impartir el contenido) Sí, sin duda. La verdad es que les enseñamos deportes, trabajan la condición física, pero siempre les estás diciendo qué es lo que tienen que hacer... la EC, me parece muy positivo y es uno de los pocos contenidos que trabaja realmente la creatividad con ellos. Lo bonito que para mí tiene este contenido es que la misma sesión con dos grupos diferentes no es la misma sesión. Los chavales realmente crean su propia sesión” (Idoy, E2).

“Como que la parte de sentimiento y de emoción no está en los deportes” (Idoy, GD).

Gracias a que intentan conseguir en sus clases la creatividad y la expresión, sienten que esas sesiones son más enriquecedoras para su alumnado, llegando a conseguir en él respuestas sorprendentes:

“Cuando el movimiento es más libre... la interpretación también es más libre. Y yo creo que es mucho más enriquecedora” (Mina, E2)

“Sí, porque de hecho hay veces que veo actuar a chavales muy tímidos que al meterse debajo de una careta... digo ¡jolín! Si hablan” (Gaia, E2).

“Creo que todo lo que se haga de más que permita variar, es algo que hay que hacer.” (Jairo, E2).

Este elemento positivo que hay implícito en las prácticas de EC también se confirma en estudios sobre la creatividad en EC o sobre el proceso creativo como los de Cachadiña (2004), Fernández, Serradilla y Bruña (2008), López (2002) o Sierra y Cahadiña (2008), que destacan su valor formativo y educativo.

2.3.6. Grado de implicación del alumnado en las actividades realizadas

La mayor preocupación de nuestro profesorado colaborador es que el alumnado acepte estas actividades, que las realice con agrado. Por eso, hay momentos que buscan recursos para que el alumnado se implique más y le sea más motivante el desarrollo de estas propuestas, bien porque se sienten más cercanos al tipo de actividades o modelos que se proponen. Esta situación de mayor implicación le ayuda al profesorado en sus prácticas con la EC; sienten que han conseguido animar a su alumnado y esto hace que no vaya con tanto miedo al aula. Por otro lado, cuando el alumno se hace consciente de la importancia de estas actividades, o se siente cercano, se preocupa más por ellas, lo que también beneficia al propio profesorado:

“Yo procuraba que en la programación quedara abierta esa posibilidad, de si hay alguna representación que se preste... pues ir con los chicos a verlo, que además ya aprovechan y van al teatro. (...) El de “Fama”, sobre todo aquella primera edición de Fama, en mi caso, en el tema de la EC yo vi un salto ese año. (...) Así que yo... funcionaba como medio sólo ya” (Gloria, GD).

“Sí que ayuda” (Mina, GD)

“Das cabida a otro perfil de alumnos diferente, que normalmente en las clases se siente desplazados, o no tiene la habilidad que tienen otros para moverse o para imitar movimientos. Y con este contenido, pues los chavales lo agradecen. Yo me lo paso pipa, siempre que hago esta actividad” (Idoy, GD). (Todos asienten, algunos dicen Sí).

“Cuando llegan a ese grado de animación y de bienestar, pues es una satisfacción vamos, innegable” (Mina, GD).

“El ser consciente de que efectivamente eso existe en la práctica cotidiana, pero con uno mismo” (Jairo, GD).

En el estudio de Llopis y García (2012) con alumnado universitario, encuentran que, a pesar de que el alumnado ha tenido pocas experiencias previas con este tipo de contenidos, sí que muestran mayor proximidad por aquellas actividades que tienden más a la danza o a las actividades de ocio corporales que ellos realizan en su tiempo libre. Esto es más relevante en el alumnado femenino. También Llopis (2003) y Larraz (2008) indican que el alumnado disfruta y se implica con la EC cuando se le ofrece este tipo de oportunidades.

2.3.7. La propia libertad para elegir las actividades para sus clases

Otro elemento que le ayuda al profesorado es poder elegir el tipo de propuestas que desea llevar al aula para desarrollar estos contenidos. Esto le hace poder elegir aquellas actividades que más domina, como se mostraba anteriormente, o las más próximas a su alumnado, escuchando las propias sugerencias de sus alumnos. En un caso u otro, esto le facilita su labor, pasando a veces por alto ciertas indicaciones legislativas al respecto. Así, son actividades más adaptadas a él mismo y a su experiencia, a su alumnado y a su centro educativo, incluso a los recursos que en él tenga. Esto también implica el cómo se

organice las sesiones, su secuenciación, donde también tiene cierta libertad que le ayuda a dar respuesta a las necesidades y demandas de sus alumnos en especial:

“También hay actividades que vi que eran más propicias. (...) Pero para mí, ese factor incertidumbre me funciona muy bien. (...) Yo por eso he mezclado los contenidos” (Mina, GD).

“Lo que contabas de interrelacionarlo, a veces pues sí, en las composiciones de acrogimnasia” (Jairo, GD).

“El ritmo sí, bueno, incluso a veces me crea euforia. (...) Que se puede trabajar también, como decías tú de las cuñas, en cualquier tipo de, de actividades que hacemos. Que a lo mejor es algo a lo que no estamos muy formados y en la parte de Expresión nos facilita más” (Alberto, GD).

Diversas son las referencias que nos hacen ver que el profesorado intenta innovar cada vez más en sus actividades de EC en su aula, con el fin de llegar mejor a su alumnado y motivarle más. Esto es algo que ayuda a seguir motivado por este tipo de prácticas, sirviéndole de investigación-acción sobre su propio contexto, como se muestra en Prieto y Nistal (2008), donde cambian radicalmente su programación con la EC; o en López de Haro (2008), que intenta introducir contenidos de EC en la naturaleza; o Albarracín (2003), que intenta hacer EC en el agua; así como Torrents y Castañer (2008), introduciendo una nueva tendencia con una experiencia sobre el “Contact Improvisation”.

2.3.8. Colaboración con los compañeros de Educación Física

Un factor muy decisivo, en la evolución de nuestros profesores colaboradores en el campo de la EC, ha sido las aportaciones realizadas por otros compañeros de EF sobre lo que hacían o sobre cómo lo hacían. Por otro lado, hay muestras de que cuanto mejor es la relación de trabajo colaborativo entre los componentes del departamento, más fácil es desarrollar los contenidos de EC en ese contexto. Por lo que trabajar en un centro donde los demás realizan EC será facilitador de esta labor, así como la continuidad en el mismo centro:

“El que en el instituto haya un equipo más o menos donde la EC se trabaje. Eso facilita” (Idoy, GD).

Este elemento sería el que realmente conseguiría el trabajo continuado de la EC en las clases de EF, lo que Montávez (2003) denomina el desarrollo de la “*EC fundamental*”:

“Sí, sería una ayuda si de años anteriores es algo que han estado trabajando, porque ahí sí que tienen ya una experiencia previa. A ese nivel sí que sería un chollo” (Jairo, GD). (Sí comentan en general todos).

“La parte de que la parte de introducción te la saltas” (Idoy, GD).

Calvo y otros (2012) y Coterón y Sánchez (2012) nos indican que han ido aumentando las investigaciones en este ámbito, los congresos y jornadas, lo que favorece que se generen actitudes colaborativas entre el profesorado con mayor frecuencia. Quizá faltaría su transferencia hacia los centros de Secundaria, donde hay menos tradición en este tipo de colaboraciones.

Una vez analizadas las dificultades y los elementos facilitadores que le sirven de ayuda a nuestro profesorado con la EC, nos parece importante resaltar la evolución global que nuestros colaboradores han tenido con la EC durante todos los años que ha durado este estudio. Esto nos dará una idea final de cómo han ido solucionando sus dificultades y de si los elementos facilitadores y de ayuda han sido útiles. También nos dará una idea de las posibles carencias que siguen teniendo o de lo que aún demandan. Así, responderemos a la siguiente y última pregunta:

2.4. ¿Cómo ha sido su evolución en las actividades de expresión corporal?

Lo primero que queremos destacar en nuestros colaboradores es que sí hay una clara evolución en la mayoría de ellos con los contenidos de EC, desde sus primeros años de experiencia docente hasta ahora. No sólo por razones de maduración personal y profesional, sino también porque la mayoría ha tenido una inquietud real por buscar un hueco en sus clases a este tipo de prácticas:

“Ni si quiera la estructura de las sesiones que yo tengo ahora mismo elaboradas las daría por concluidas; porque sigue siendo algo intuitivo. De momento razonablemente van mejorando pero muy probablemente se puede hacer mucho más, seguro” (Jairo, E2).

Sobre la experiencia docente y cómo se evoluciona, Chavarría (2012) indica que en la profesión docente no son los mismos los conocimientos, las capacidades ni los resultados a lo largo del paso de los años de experiencia, sino que se pasa por unas fases o estadios (Huberman, 1992). Así, en lo referente a la evolución y los años de experiencia profesional de nuestros colaboradores, queremos destacar que dos de ellos tienen más de 25 años de experiencia en EF y coincide que son los que actualmente tienen una menor FPP en el ámbito de la EC, aunque uno de ellos sí intenta introducir algunas sesiones sobre estos contenidos, transmiten bastante serenidad cuando cuentan que algún año no lo han desarrollado en su programación. Los otros cuatro colaboradores tienen más de 10 años de experiencia en EF; ellos también coinciden en que han tenido algo más de FPP en EC pero, sobre todo, coinciden en que intentan aplicarlo en sus clases; se les nota activos y con dudas respecto a cómo introducirlo en sus clases, algunos se preocupan por buscar otros compañeros que colaboren con ellos y les ayude a dar continuidad en sus programaciones a estos contenidos. Tampoco sus experiencias anteriores a la FIP y FPP han ayudado mucho a su desarrollo profesional ni personal en el campo de la EC. En relación a esta temática, podemos encontrar estudios sobre la importancia de la reflexión sobre las experiencias vividas y su influencia en el desarrollo personal y profesional (Leite, 2012; Pascual-Baños, 2003).

Para lograr esta evolución en su labor docente han ido modificando ciertos aspectos, han innovado en cuanto a la organización de sus sesiones, la metodología a utilizar, intentando esmerarse en sus estrategias de actuación docente, formándose más en este campo, en casi todos los casos, buscando actividades actuales con mayor relevancia para su alumnado, intercambiando experiencias con otros compañeros de EF. Buscando al fin y al cabo su propia

forma de hacer la EC, aunque son conscientes de que aún tienen carencias, igual que nos indica el estudio de Montávez (2011) con profesorado de Primaria. Todo ello es muestra de esta inquietud por evolucionar hacia una práctica más continuada de la EC dentro de la EF, así como de la superación de ciertas dificultades en algunos de ellos:

“Un montón, sí. La tranquilidad y la pérdida del miedo al fracaso, si lo haces y no funciona pues al día siguiente otra cosita. (...) Si ahora fuese a un curso de EC novedoso y que me supusiese implicación, creo que también me resultaría más fácil.” (Gaia, E2).

Por otro lado, encontramos opiniones de varios de los colaboradores sobre que actualmente necesitarían de nuevo formación en este ámbito de la EC. Por tanto, los datos parecen indicar que, a pesar de que ha habido evolución en la mayoría de ellos, hay otros aspectos en los que todavía hay que ahondar e intentar avanzar más, profesional y personalmente:

- a) Buscar un mayor número de recursos didácticos para poder seguir dando solución a las dificultades que surjan y que consigan las finalidades que queremos con estas actividades.

“Yo creo que sigo buscando equilibrio (entre ritmo y expresividad), porque sino ¿qué hacen ahí unos cuerpos andando sin comunicar nada? Entonces yo creo que poco a poco sí que se va consiguiendo.” (Gloria, E2).

- b) Tener colaboración y motivación por innovar en nuestra docencia, al lado de otros profesionales de nuestro contexto, para no estancarse en la rutina.

“Todos los años si que voy intentando introducir cosas nuevas pero bueno...” (Alberto, E2).

- c) Interiorizar algunas de estas actividades a nivel personal, para no bloquearse con sus propias limitaciones y carencias.

“Si no me siento... pues yo también pregunto... pues pregunto a mi compañera que ahora ha traído unas cosas, a ver cómo lo hacen. (...) El poder trabajarlo yo misma. Porque fíjate que te encuentras que para poderlo trabajar con tus alumnos lo tenías que hacer tú” (Gaia, E2).

- d) Ofrecer mayor número de experiencias en EC al alumnado de forma continuada, para no quedarnos en la “introducción de la EC” (esporádico) sino avanzar hacia un “desarrollo real de la EC” (continuado y en profundidad).

“En una segunda fase, sí que podrías intentar, una vez que ya han hecho unos ejercicios lúdicos, ya vas introduciendo otro tipo de cosas...” (Idoy, E2).

- e) Volver a experimentar propuestas nuevas y motivadoras, para recordar la verdadera importancia de estas prácticas con nuestro alumnado, a pesar del paso de los años de labor docente.

“Yo pienso que un profesor empieza de unas maneras y va evolucionando... Yo creo que ahora debo relativizar un poco estas cosas... deben ser los años de experiencias” (Mina, E2).

- f) Ser crítico con su actuación docente, con la formación recibida, ya que esto le hará seguir avanzando, seguir motivado por perfeccionar su práctica educativa.

“He puesto cuántos, 5 o 6 ejemplos (de formación) a lo largo de años y años y años. Entonces es algo que está ahí presente, pero no es algo sobre lo que haya incidido muchísimo, dicho lo cual, pues partiendo de la nada, el hacer al menos estos tres bloques de Unidades (de EC), pues bueno, estoy razonablemente contento. Yo si me miro a mí, estoy relativamente contento con hacer esto con los alumnos en el aula, de ir poquito a poco mejorando, eso sí” (Jairo, E2).

Todo esto nos seguirá conduciendo a conseguir una EC sencilla, próxima tanto al alumnado como a nosotros (profesorado), natural y cotidiana en las clases de EF de Secundaria. Basada siempre en las capacidades expresivas y comunicativas del alumnado y en una reflexión posterior conjunta con el alumnado de esas vivencias, que facilite su mejor asimilación, comprensión e interiorización.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES



1	Introducción	379
2.	¿Cómo se desarrolla la expresión corporal en Secundaria?.....	380
3.	¿Qué importancia le dan los profesores colaboradores a la expresión corporal dentro de la Educación Física?.....	382
4.	¿Qué dificultades tiene el profesorado con el desarrollo de la expresión corporal?: Las sombras de la expresión corporal.....	383
4.1.	Buscando en las propias emociones (para mi corazón)	383
4.2.	La actitud de su alumnado, su compañero de camino (para mi pensamiento)	385
4.3.	Las experiencias y la formación del profesorado: una mochila vacía para un camino empinado (para mi reflexión)	387
5.	¿Qué aspectos facilitan a nuestro profesorado el desarrollo de este tipo de contenidos en sus clases?: Las luces de la expresión corporal.....	389
5.1.	Conocimiento y clima con el grupo; confianza y seguridad con su alumnado	390
5.2.	Dominio de las actividades que propone	390
5.3.	Participación del alumnado, responsabilidad.....	390
5.4.	Logros y experiencias positivas en expresión corporal.....	391
6.	¿Cómo ha sido su evolución con las actividades de expresión corporal en este tiempo?.....	391
6.1.	Evolución en conocimientos por la formación permanente recibida	392
6.2.	Evolución de la presencia de estas actividades de expresión corporal en sus clases a lo largo de su experiencia docente.....	392
7.	Utilidad del estudio	393

8. El estudio y su influencia en la investigadora: la persona - la profesora – la investigadora.....	394
9. Propuestas de intervención y mejora	395
10. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	399
Futuras líneas de investigación asociadas a los proyectos de formación	400

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

1 Introducción

“¿Se imaginan unos individuos que supieran mirarse a los ojos sin temor, tomando conciencia de uno mismo, de los otros, de la realidad, de valorar ese instante como una posibilidad para vivir y disfrutar a diario? ¿Qué le pasaría a la sociedad si todos/as nos atreviéramos a probar esa capacidad? Sé que probablemente son utopías, falacias, ensoñaciones de los románticos idealistas... Pero cada vez estoy más convencido que: “todo parte de uno mismo”. (Cardona Linares, 2012:1).

En este capítulo se exponen las conclusiones de esta investigación que tratan de responder a las preguntas iniciales con las que se empezó este estudio. Estas conclusiones están desarrolladas desde dos perspectivas que se han intercalado entre sí durante este proceso de estudio. Una de ellas sería toda la información recopilada de los profesores colaboradores sobre sus experiencias y realidades educativas diarias con la EC (Véase Cap: 5). La otra, toma como referencia la historia de vida de la propia investigadora, también profesora de EF, en la que se dan detalles de cómo ha ido configurando su pensamiento y creencias sobre este contenido de EC (véase en concreto el Cap: 2, apartado 1.2. de la historia de vida, donde la investigadora saca conclusiones de su evolución). Como docente de EF que es, también ha encontrado dificultades similares a las de los colaboradores; esto le hace tener sus propias vivencias y experiencias docentes con la EC, las cuales definen su estilo de enseñanza y el modelo de profesorado que es en EC, así como la tendencia y la evolución de las actividades que ha ido planteando en sus clases.

También queremos concretar previamente posibles metáforas utilizadas en la descripción de las conclusiones, para facilitar su comprensión. Así pues, comenzaremos diciendo que todos nosotros (los que hemos intervenido en esta investigación) tenemos unas sombras y unas luces con la EC:

- a) Nuestras **sombras**, aquello que nos dificulta la labor del día a día con la EC en nuestras aulas con nuestro alumnado. Aquello que nos bloquea, nos desorienta, nos hace sentirnos inseguros y con cierto miedo en esas clases.
- b) Nuestras **luces**, aquello que nos lo facilita y nos hace seguir intentando incorporar la EC a nuestras aulas. Nos hace no perder la esperanza por lo que a posteriori conseguimos con los alumnos. Las luces nos motivan, nos hace sentir confianza con el grupo con el que trabajamos.

Dicho esto, nos gustaría concluir este estudio con las siguientes ideas, que son fruto de la reflexión y análisis de la información obtenida en cada estudio de caso y por el diálogo llevado a cabo con nuestros colaboradores durante todo el proceso, así como de las experiencias personales vividas como profesora de EF. Por ello, en alguna de las preguntas aparecen títulos sacados de las conclusiones de la historia de vida, dando a entender su paralelismo con las conclusiones del estudio. Para su mejor comprensión nos ha parecido oportuno explicarlos a continuación:

- a) ***Para mi corazón:*** recopila todo aquello que la investigadora ha sentido con estas actividades, todas las emociones que le surgen, sus propios indicadores.
- b) ***Para mi pensamiento:*** referido a todo lo que ha acontecido en las diferentes experiencias con alumnado, que le hacen a la investigadora ir modificando y replanteando su práctica docente en EC con ellos.
- c) ***Para mi reflexión:*** hace alusión a la reflexión de la investigadora sobre todo lo que le ha influido en el ámbito de la EC, analizando su trayectoria formativa y vivencias en este campo.

2. ¿Cómo se desarrolla la expresión corporal en Secundaria?

En los resultados encontrados en los diferentes casos hemos podido comprobar que la situación de la EC en nuestras realidades docentes es diversa y poco definida:

- a) Unos intentamos seguir organizándola en una unidad didáctica;
- b) Otros la realizan con breves contactos a lo largo de diferentes trimestres, la salpican en pequeñas agrupaciones de sesiones;
- c) Los menos, intercalan estas actividades con otras de otros bloques de contenidos, durante la misma sesión, quedando un poco relegadas a un segundo plano las que son propias de EC.
- d) En algunos casos, hay años que ni siquiera las imparten en sus clases.

Los casos revisados en este estudio nos hacen pensar que el profesorado de EF no tenemos claro cuál es la mejor manera de desarrollar la EC en secundaria. Seguimos probando en cada curso nuevas opciones de llevarla a nuestras clases, pretendiendo elegir aquella que nos sea, por un lado, más sencilla y cómoda, tanto de cara a la actitud que nuestro alumnado pueda mostrar y a nuestras habilidades y conocimientos sobre ello y, por el otro, más motivante y cercana para nuestro alumnado.

En otras ocasiones, parece que según nos encontremos nosotros mismos (profesores), nuestro alumnado o las condiciones de trabajo en nuestros centros, así desarrollamos este tipo de contenidos con mayor profundidad o de una manera más superficial y esporádica en nuestras clases. Esto hace que su desarrollo no sea realizado con mucha progresión o continuidad, ni en las propuestas ni en los aprendizajes que se quieren generar con ello. En algún caso concreto, esta situación hace aún más caótica su introducción en nuestras clases, a veces no sabiendo con certeza si lo que hemos realizado entraría realmente dentro del bloque de EC, o si lo que hemos impartido llega realmente a conseguir finalidades propias de estos contenidos, como son la capacidad expresiva y creativa de nuestro alumnado. Los resultados encontrados parecen indicar que el desarrollo de la EC sigue siendo esporádico en algunos casos y, en los demás, de una forma algo más continua, pero llena de dudas. En la mayoría de nosotros prima el trabajo del ritmo sobre la calidad expresiva o el proceso creativo, por lo que creemos que realizamos una parte de la EC, con unos contenidos incompletos.

También debemos exponer la idea de que como profesores de EF, en muchas ocasiones nos hemos sentido solos en esta labor con la EC, ya que no tenemos apoyo ni comprensión de otros compañeros de departamento. En bastantes de los casos este hecho constata la irregularidad de la presencia de estas prácticas en los centros en los que hemos realizado nuestra labor, donde ha ocurrido que la EC puede realizarse en los cursos que nosotros damos, pero no en los demás. Esto genera grandes carencias en los conocimientos que debe adquirir y experimentar el alumnado, no les permite tener un repertorio de experiencias suficientes sobre este ámbito. Por eso siempre tenemos la sensación de empezar desde cero con ellos, de quedarnos siempre en la consecución de su desinhibición, sin llegar a profundizar realmente en los contenidos y finalidades más específicas de este bloque. Esto genera que, aunque creemos que hemos avanzado mucho desde nuestras primeras experiencias docentes con la EC, lo cierto es que, cuando llevamos este bloque de contenidos a nuestras clases parece que siempre estamos “introduciendo” este bloque con nuestro alumnado y que nunca llegamos a su “desarrollo real y en profundidad”. Podría ser una consecuencia clara de esa falta de continuidad en las prácticas corporales expresivas en nuestros centros educativos y entre nuestros propios compañeros de EF. Se confirma que la EC no es de los contenidos prioritarios para el profesorado que nos acompaña, no porque no lo consideren importante, sino más bien por todas estas cuestiones citadas.

Sin embargo, en aquellos casos en los que se ha conseguido ese “desarrollo en profundidad”, de esa forma más extensa y fundamental, con mayor continuidad y coherencia en su planificación, se nota que las actividades tienen unos planteamientos más sólidos en las clases. Es en estos casos en los que el profesorado se siente ante el grupo con una mayor seguridad y con cierta capacidad de organización. En estos casos, el profesorado ha conseguido trabajar varios años seguidos en un mismo centro, aspecto que ha hecho que estos profesores hayan llegado a modificar su forma de actuar y pensar sobre la EC y, por consiguiente, se refleja en su alumnado y su actitud respecto a este bloque de contenidos. Este cambio favorece cambios positivos en la actitud del propio profesorado en esas clases y con el grupo. Todo esto es un indicador claro de que, cuando el profesorado se anima y vivencia un mayor número de prácticas de EC en sus clases, le hace consciente de que esas experiencias que intenta organizar para sus grupos son muy relevantes en la formación del alumno de Secundaria.

La situación intermitente de la EC, poco clara o con dudas en su organización en nuestras clases de EF, pone en evidencia que hay ciertas dificultades con el desarrollo y enseñanza de este bloque de contenidos y con las carencias en una didáctica específica para este tipo de actividades expresivas. Según mi experiencia y mi propia opinión considero que las dificultades que nos vamos encontrando (las sombras) se deben superar, para lograr un desarrollo de la EC de forma cotidiana, sencilla y natural en nuestras clases, situación que pocas veces hemos vivenciado en nuestros años de experiencia profesional. Para la superación de estas dificultades nos debemos apoyar en esas sensaciones positivas (las luces), que a veces vivimos con nuestro alumnado en esas propuestas que hemos llevado a las clases y que nos hacen estar más confiados en nuestra labor educativa a través de la EC. Por que si en otros contenidos lo hacemos, en este no iba a ser menos. Nuestra labor educativa y formativa con el alumnado está por encima de

cualquier dificultad que nos pueda entorpecer el camino que compartimos día a día con ellos.

3. ¿Qué importancia le dan los profesores colaboradores a la expresión corporal dentro de la Educación Física?

Observando toda la información recogida en esta investigación, parece que la mayoría de nuestro profesorado de EF considera que la EC es un contenido muy valioso para sus alumnos y que tiene grandes posibilidades. Sin embargo, dos de nuestros colaboradores opinan que, aunque sea importante para la formación del alumnado, también hay muchos contenidos dentro de la EF para poder lograr su educación integral, afirmando que si no te sientes cercano o no dominas el contenido no pasa nada por no impartirlo en la EF. Por otro lado, otros dos colaboradores piensan que su alumnado, a su paso por toda la etapa de Secundaria, debería realizar estas actividades corporales expresivas obligatoriamente, ya que si no las realiza en esta etapa, probablemente no vuelva a realizarlas en ningún otro momento de su vida. Al igual que ellos, creo también en el enriquecimiento y crecimiento personal que surge en el alumnado que lo realiza y en los valores sociales que fomenta, con ciertos matices diferenciadores del resto de los contenidos.

Sin embargo, todo este discurso se viene abajo cuando reflexionamos realmente sobre lo que llega a estar presente en nuestras clases, en alguno de los casos; lo que nos hace concluir con que realmente la EC sigue sin estar reconocida como merece dentro de la EF. Algunos profesores no tienen clara su relevancia e importancia para la formación del alumnado, pensando que con cualquier otro contenido de la EF conseguirían algo similar. Creemos que este aspecto depende totalmente de la labor y actitud del docente en este ámbito, de su trabajo prolongado en el tiempo. Así confirmamos, junto con otros dos de los colaboradores, que cuando en un centro se lleva tiempo trabajando en esta línea estos contenidos son mejor valorados y cobran importancia.

Por otro lado, todos los colaboradores aseguran que la legislación vigente tampoco muestra ni otorga gran importancia a este bloque de contenidos, quedando todo lo referente a la EC reducido a una parte mínima del currículo de EF. Como ya hemos analizado en la tabla 2 del apartado 4.2. del marco teórico, creemos que dicho currículo marca claramente la tendencia de este tipo de propuestas hacia el trabajo y desarrollo del ritmo sin más, dejando en un segundo plano la creatividad y la expresividad del alumnado. Por lo que al profesorado colaborador tampoco le ayuda la definición de este bloque de contenidos en el currículum. Como hemos ido viendo en los resultados, en todos los casos estudiados se van haciendo avances y mejoras con el paso de los años de experiencia docente, a pesar de que seguimos minimizando estos contenidos y dándoles poca importancia dentro de nuestras programaciones.

4. ¿Qué dificultades tiene el profesorado con el desarrollo de la expresión corporal?: Las sombras de la expresión corporal

Las dificultades que hemos encontrado en nuestras realidades docentes en el desarrollo de la EC son diversas, tanto en cada estudio de caso como en la historia de vida de la investigadora. Para su descripción hemos utilizado unos títulos relacionados con las conclusiones del estudio, combinados con la metáfora utilizada en las conclusiones de la historia de vida de la investigadora. Estas dificultades han sido analizadas con profundidad en el apartado 2 del capítulo de resultados. Las hemos organizado en tres grandes categorías: (a) Los **emo-indicadores negativos** del propio profesorado. Aquellas emociones y sentimientos que vivencia con la EC y que inconscientemente le hacen enfrentarse a sus carencias en habilidades emocionales y en sus capacidades expresivas o a huir de ellas. (b) La **actitud que manifiesta su alumnado**, su pasividad, su posible rechazo ante estas actividades de EC, su falta de participación, su falta de experiencias en este ámbito. Todo esto le hace al profesorado replantear su actuación docente en estas propuestas. Este contacto con su alumnado genera en el profesorado inseguridad ante la organización de su práctica docente diaria por lo que encuentra dificultades para comenzar y llevar a cabo las sesiones de EC. (c) Las **carencias formativas y su falta de experiencias previas** en EC. Nuestros colaboradores son conscientes de su falta de interiorización y conocimiento de la EC. Por ello todos nuestros colaboradores ponen de manifiesto y consideran que su formación fue una gran dificultad para poder llevar con normalidad este tipo de actividades dentro de sus clases de EF. Aunque, por otra parte, este último apartado también podría considerarse como la causa que genera las dificultades mostradas en las dos categorías anteriores.

4.1. Buscando en las propias emociones (para mi corazón)

Creemos que la primera dificultad que encuentra el profesorado para impartir la EC, y de la que es menos consciente, es él mismo. Todas sus creencias, sus ideales, sus principios, sus experiencias vividas en este ámbito o la carencia de estas; su forma de entender la EF, sus experiencias formativas al respecto o la ausencia de estas, etc. Todo esto le hace generarse una opinión de la EC que a veces no comparte o no está muy cercana a él o a la EF que desarrolla en sus clases.

Por otro lado, y en un nivel aún más profundo, sus propias emociones y sentimientos son sus “*sombras*”. Aquellas que sintió con algunas de estas vivencias y que siente con la EC en cualquier experiencia que se le presente. Esto le hace sentirse bloqueado en algunas ocasiones, paralizado sólo ante la idea de pensar que debe llevar a cabo este tipo de actividades con su alumnado, lo que le hace tomar diversos caminos: no hacerlas, hacerlas de forma esporádica o hacer aquellas con las que se siente más cómodo y con mayor seguridad. Esto, en ocasiones, hace que acaben siendo unas vivencias limitadas para el alumnado y, a veces, hasta repetitivas a lo largo del tiempo.

Estas emociones y sentimientos que ocultamos en nuestro interior son indicadores de nuestra actitud en esas clases (emo-indicadores), destacando en esta investigación: inhibición, miedo al fracaso en el aula, inseguridad, frustración, vergüenza o miedo al ridículo. A todos ellos los hemos denominado como emo-indicadores¹ negativos. Reflejan aquellas sensaciones que nos toca vivir cuando planteamos en nuestras aulas este tipo de prácticas y, como consecuencia, condicionan una determinada actitud del profesorado frente a los contenidos y frente a su alumnado. Creemos que estos emo-indicadores que crean dificultad al profesorado son consecuencia de las pocas experiencias personales vividas en este campo, así como de un escaso aprendizaje vivencial y reflexivo en sus procesos de formación. En el apartado 4.4 analizaremos con mayor profundidad esta cuestión.

Esto hará que según sea la interiorización y conocimiento de estos emo-indicadores, según el profesorado en concreto los tenga asumidos, vivenciados personalmente y trabajados para su autocontrol, así serán de intensas las posibles dificultades o bloqueos que puedan surgirle con la EC en este sentido. Cuantas más experiencias personalmente haya tenido de este estilo en este ámbito, menor será la intensidad de estos emo-indicadores de carácter más negativo, que le influirán en modificar su actuación docente a favor o en contra de la EC. Por ejemplo, cuando algunos de los profesores de este estudio hemos experimentado en diferentes contextos este tipo de situaciones emocionales, de exposición ante un público, donde estos emo-indicadores se han ido superando y, por lo tanto, han reducido el efecto negativo e inhibitorio que podían hacer en algunos de nosotros. En estos casos, esta situación ha facilitado que actualmente no nos supongan una dificultad tan grande a superar y que no estén tan a flor de piel esas emociones negativas en nuestras actividades.

Así pues, tendrá que superar, vivenciar, reflexionar y aprender de estos emo-indicadores propios, que le bloquean, que le crean algunas resistencias y le dificultan su actuación con la EC. En alguno de los casos estudiados, la superación de éstos ha generado que esas emociones tengan menor importancia, les han permitido estar realmente activos y presentes en sus clases de EC, pasando dichas dificultades a formar parte de otros aspectos relativos a la formación, o a falta de recursos pero no a aspectos personales. A su vez, la superación de estas emociones negativas ha generado un cambio en el pensamiento de ese profesorado, que parece comprender y valorar más la necesidad de la presencia de este tipo de prácticas en sus clases. En tres de los casos estudiados ha ocurrido así, con la superación de esta dificultad hacen que ésta quede relegada a un segundo plano.

¹ Emo-indicadores: utilizamos este término para denominar así a aquellas emociones que indican los sentimientos, en este caso negativos, que tienen nuestros colaboradores con la EC en diferentes circunstancias, que son: vergüenza, miedo al fracaso en el aula, inhibición, miedo al ridículo, frustración (ver Marco Teórico).

4.2. La actitud de su alumnado, su compañero de camino (para mi pensamiento)

Una dificultad que también tenemos con la EC es la actitud de nuestro alumnado ante este tipo de actividades que se le proponen. Si esta actitud se muestra negativa o con aparente rechazo nos condiciona mucho, hasta el punto de no realizar este tipo de actividades ni confiar en nuestros propios conocimientos ni recursos para llevarlas a cabo.

La sola presencia del alumnado genera en los casos estudiados alguno de los emo-indicadores que hemos citado anteriormente, como: la vergüenza, el miedo al fracaso en el aula o miedo al ridículo, creados por sus posibles demostraciones o expresiones que tengan que realizar en presencia de los alumnos.

La importancia de nuestra dificultad con el alumnado es latente, ya que es quién nos hace condicionar todos los **aspectos organizativos** de nuestra propia práctica docente. Con tal de recibir la aprobación y aceptación de nuestro alumnado, en cuanto a las actividades de EC se refieren, modificamos todo aquello que nos sirva para tal fin. Esta circunstancia no ocurre con tan clara evidencia en otros contenidos de la EF. Más difícil se hace su superación si en un principio también tenemos que hacer que nuestro alumnado supere sus posibles prejuicios en cuanto a género o a tendencias asumidas como más tradicionales de la EF. Una vez dichos prejuicios caen en el olvido, seguimos procurando captar su atención con actividades cercanas y próximas a sus realidades, que les motiven en sí mismas. Aunque a veces esto nos haga perder parte de su valor formativo, quedando sólo reducidas a ser una simple actividad lúdica o festiva esporádica dentro de nuestras aulas.

Estas dificultades son más relevantes para el profesorado si además el grupo es mayoritariamente disruptivo o se muestra pasivo, aspecto que condiciona o limita al profesorado en el bloque de contenidos de EC, llegando a obviarlo o a darle un tratamiento muy breve.

Así pues, el alumnado nos hace rebuscar en nosotros mismos y en nuestro conocimiento como docentes, haciéndonos cuestionarnos todo lo referente a nuestra propia práctica en EC: la forma de organizar las sesiones de este bloque, en qué trimestre dar este tipo de contenidos, con qué duración, qué desarrollar en cada curso, qué progresión darle a las actividades, etc. Aunque nos replanteemos cualquier contenido que queremos llevar a nuestras clases, con la EC siempre nos lleva más tiempo o con mayor número de dudas. Nos hace ser conscientes de los contenidos que más desarrollamos y de los que dejamos de lado de forma intencionada. También nos influye en los aspectos metodológicos a usar y en el proceso de evaluación a realizar en las propias actividades, donde parece tenemos mayor desconocimiento. En ocasiones, el miedo a ser criticados o enjuiciados por nuestros propios alumnos, según sea nuestra actitud en estas clases, nos limita en nuestra implicación activa en las sesiones y nos hace cuestionar nuestra capacidad de resolver posibles problemas que surjan durante el desarrollo práctico de estas actividades. Finalmente, nos hace organizar nuestras propias finalidades con estas propuestas en torno a cómo estará y se sentirá en ellas, aspecto que en otros bloques de contenidos le damos menor importancia. Pero el verdadero problema no está en su actitud, está en nosotros. Somos un espejo para él y le influenciará

nuestra manera de estar, nuestra manera de hablar, la confianza y la manera en la que nos mostremos y desenvolvamos en las propuestas que les proponemos.

Nuestro alumnado es nuestro compañero de camino, en este contenido más que en otros, por estar en condiciones similares respecto a los emo-indicadores que afloran. En ellos también surgen estos emo-indicadores negativos. Creemos que la actitud de nuestro alumnado no entorpece nuestra labor, sólo nos hacen ser mejores, haciéndonos conscientes de nuestras limitaciones o carencias con la EC, nos enfrentan a nuestros propios miedos y bloqueos, haciéndonos investigar en nuestras aulas a través de estas actividades y, según realicemos este proceso, así nos dan conocimiento de nuestros logros o de nuestras frustraciones.

El alumnado es protagonista en nuestra labor con la EC, por ello debemos guiarles, reorientarles, mostrarles, favorecerles este lugar (la clase de EF) como el idóneo para estas experiencias. Sin embargo, reflejamos que nuestra dificultad con el contenido es por ellos, por su mala actitud, por su posible rechazo. Hemos llegado a justificar que es por ellos por quienes, en algunas ocasiones, ni siquiera lo impartimos en nuestras programaciones. ¿No nos ocurre este hecho en otros muchos contenidos? ¿No nos comparten su apatía, pasividad o inapetencia en muchas otras propuestas, que al final acaban realizando con agrado porque a nosotros nos parece importante hacerlas? En estos otros contenidos nos empeñamos en desarrollarlos y nos mostramos seguros haciéndolo, aspecto que en la EC aún debemos reforzar.

Pensamos que esta realidad es otra clara consecuencia de la falta de vivenciación y conocimiento personal por parte del alumnado con la EC, la cual le ha hecho no tener suficientes experiencias para desenvolverse bien con este tipo de prácticas. Al igual que le ocurre al profesorado, con una mayor vivenciación y experimentación reflexiva en actividades de EC, se haría más confiado y seguro en disfrutar con estos aprendizajes. Se evitaría así la falta de referentes y vivencias por parte del alumnado durante la etapa Secundaria, lo que hace una labor inacabada y complicada para nuestros colaboradores. En todos nuestros casos, esto sólo se ha conseguido superar cuando el contacto y relación con el grupo de alumnos ha sido prolongada, lo cual ha favorecido realizar este tipo de propuestas expresivas.

El profesorado desea superar la dificultad que surge en la actitud de rechazo o pasividad de su alumnado, pero se tienen dificultades en cuanto a que no encuentra cómo organizar de forma coherente su práctica docente en EC, donde todo encaje y se vea una progresión lógica en sus actividades. No encuentra el modo de que su práctica no sea un rompecabezas donde las piezas no encajan de forma sucesiva, sino que caen la una encima de la otra sin ninguna relación de lugar. Nuestros profesores colaboradores tampoco encuentran de un modo ágil cómo resolver pequeños imprevistos que surgen en las clases de EC con sus alumnos más disruptivos, hecho que sí tienen claro en los demás contenidos.

4.3. Las experiencias y la formación del profesorado: una mochila vacía para un camino empinado (para mi reflexión)

Otras dificultades, que se entrelazan con las dos anteriores, son sus experiencias previas y sus experiencias formativas (inicial y permanente). En todos nuestros estudios de caso, las dos primeras parecen dificultar a nuestro profesorado su labor en este campo, mientras que todos ellos parecen considerar la tercera de ellas (FPP) como la llave para una puerta de entrada hacia la EC en sus clases.

El profesorado ha tenido nulas o pocas **experiencias previas a la formación inicial**. Esta carencia le ha hecho no saber el porqué de este tipo de actividades, al igual que le manifiesta en algunas ocasiones su alumnado. Por lo que, en ese aspecto, ambos comparten su camino y son similares también. Por otro lado, esta falta de experiencias también le ha hecho sentirse poco cercano a este tipo de contenidos, encontrándose mucho más preparado con otro tipo de prácticas de EF con las que sí tuvo experiencias anteriores y podía reproducir ciertos modelos de enseñanza. Por otro lado, la mitad de los colaboradores sí manifiestan haber tenido este tipo de experiencias previas, aunque breves. En alguno de estos casos se observa una clara tendencia a desarrollar este tipo de contenidos en sus actividades actuales, buscando similitudes con aquellas experiencias vividas. Si estas experiencias fueron rítmicas su tendencia será: bailes, coreografías y montajes rítmicos, etc. Si, por el contrario, sus experiencias fueron de teatro y dramatización, su tendencia será: la representación de historias, cuentos, gestos, etc. Por lo que vuelve a confirmarse la influencia en su labor de sus experiencias vividas en etapas escolares anteriores. También estas experiencias vividas dan un bagaje personal importante para enfrentarse a ciertos emo-indicadores, por lo que generan algo de dificultad o resistencia a este tipo de prácticas o bien ayudan a su superación.

En cuanto a la **Formación Inicial**, las dificultades en este campo son claras. La cantidad de formación ha sido irrelevante para casi todos ellos, insuficiente y muy poco específica de cara a desempeñar su futura labor docente. Esto nos hace pensar que sólo se quedo en eso, en unas experiencias divertidas sin más reflexión ni identidad profesional. En los casos estudiados, esta FIP muestra fuertes carencias en las aportaciones didácticas para el desarrollo de este tipo de contenidos con el alumnado. En el caso de la investigadora, tuvo una mayor experimentación y vivencia de esas prácticas debido a la realización de un seminario específico de EC durante dos años, de participación voluntaria; aunque las reflexiones realizadas en esta FIP servían más al desarrollo personal que al profesional, ya que no existía ninguna reflexión sobre su aplicación a las clases de EF en concreto. Por tanto, incluso esta formación extra y voluntaria le dejó con pocos recursos didácticos para poner en práctica este bloque de contenidos en sus clases. En todos los casos estudiados nos sentimos con pocos recursos personales y, lo más grave, sin saber reflexionar ni ser capaces de crear procesos de enseñanza-aprendizaje en este ámbito.

Por otro, la mayoría de los colaboradores reconoce que la **Formación Permanente** ha sido muy útil para salir del mar de dudas que todos teníamos respecto a la EC, aunque no ha sido muy frecuente ni mucha. Ha favorecido que muchos de nosotros pudiéramos introducirla de manera más tranquila y cómoda en nuestras clases; al menos con un buen repertorio de propuestas y modificaciones de las mismas, que se iban adaptando según fuese reaccionando nuestro alumnado. Claro que la inquietud por buscar esa formación no ha sido igual en todos los casos; unos se han intentado formar más en EC por tener un verdadero interés e inquietud por este contenido; mientras que otros se han intentado formar más por sentirse obligados, al ser un contenido que está en el currículum oficial del área. En la mayor parte de los casos también se cree que los contenidos de los cursos de formación son muy específicos, con temáticas muy limitadas, sin una clara aplicación a la ESO y sin guardar mucha relación entre ellos; es decir, sin mantener una progresión aparente. Al final, esta FPP se convierte en otro rompecabezas donde las piezas no guardan un orden concreto y donde el que llega elige una pieza cualquiera y ya está; no se establece conexión con las demás. Todos nuestros colaboradores coinciden en que esta FPP no está organizada dentro de una secuencia u orden, donde el realizar un curso te da acceso a realizar el siguiente, a otro nivel mayor. Esto hace que la formación en EC sean también un gran número de prácticas sin orden aparente, donde se entremezclan técnicas o actividades sin un criterio claro, de cara a la aplicación posterior profesional y donde la reflexión y el aprendizaje vivencial no están presentes en ella. Entendemos que esta podría ser una de las causas de las carencias del profesorado en cuanto a recursos didácticos específicos para organizar una posible progresión en las clases de EC. En este contenido no sabe organizar y hacer modificaciones que le hagan salir airoso ante cualquier inconveniente surgido en estas clases; situación que sí controla y resuelve con otros contenidos de EF.

Según los resultados encontrados en nuestro estudio, parece que esta falta de experiencias previas y de lagunas en la FIP y FPP afecta a diferentes aspectos de nuestra práctica docente diaria, creando dificultades al profesorado y haciéndole vivenciar situaciones que no facilitan su labor en EC:

- a) Por un lado, las pocas experiencias personales vividas en este campo hacen que el profesorado tenga una falta de interiorización de estas actividades y de sus propios sentimientos frente a estas situaciones de EC (emo-indicadores negativos), que comparte con su alumnado. Esto, a su vez, le origina una dificultad para que pueda encontrar una manera adecuada para expresar esos sentimientos y refleja una actitud distante con este tipo de actividades.
- b) Por otro lado, el profesorado colaborador tiene una carencia no sólo de un aprendizaje vivencial y reflexivo en sus procesos de formación (FIP y FPP), sino también en las posibles aplicaciones didácticas y en la capacidad de crear nuevas situaciones de aprendizaje con la EC. Esto refleja todas sus dificultades en la planificación diaria de este tipo de actividades.

Esta falta de experiencias, esta falta de ciertas características de la formación para la EC, nos han hecho tener una mochila llena de sombras a nuestras espaldas durante mucho tiempo (un saco vacío en alguno de nuestros colaboradores), que

hemos tenido que ir llenando paralelamente a nuestra experiencia docente, investigando sobre nuestra práctica para que, junto a nuestro alumnado, nos iniciáramos en ese camino empinado que parece haber sido la EC para todos nosotros.

5. ¿Qué aspectos facilitan a nuestro profesorado el desarrollo de este tipo de contenidos en sus clases?: Las luces de la expresión corporal

Los resultados encontrados en los diferentes estudios de caso muestran que una vez que el profesorado supera ciertas dificultades o inseguridades propias y se encuentra con mayor número de recursos personales en este ámbito, se lanza a realizar este tipo de contenidos en sus clases. Tras este hecho, en ocasiones han experimentado una serie de sensaciones que les han sido gratificantes o que les han llenado de satisfacción: esos son los emo-indicadores positivos que les mueven y les motivan, que les hacen tomarse estos contenidos con una actitud positiva para seguir intentándolo: alegría, satisfacción, cohesión y confianza de grupo.

A continuación, según los casos investigados, se presentan algunos de los elementos que parecen facilitar el desarrollo la EC dentro de la EF. Los hemos denominado elementos facilitadores de la EC o “las luces de la EC”, como han citado dos de nuestros colaboradores en el estudio. En nuestros estudios de caso todas estas “luces” ayudan; facilitan volver a querer compartir las experiencias de las actividades de EC con el alumnado. En muchas ocasiones les aporta a nuestros colaboradores alegría al aula y esto les hace seguir adelante en este camino. También les hacen encontrar las razones para enfrentarse y contrarrestar ciertos emo-indicadores negativos que sienten con la EC o posibles sus carencias formativas.

En nuestros estudios de caso ha sido importante haber intentado realizar estas actividades de EC para comprender qué aspectos les ayudan o les facilitan la labor con el alumnado. Esto ocurre así porque cuando nuestros colaboradores se convencen de introducir o desarrollar este tipo de contenidos en sus aulas, es al final de su puesta en marcha de donde surgen sus “luces” en EC. Estas nos animarán y servirán de facilitadoras para llevar a cabo las propuestas con su alumnado, siendo un elemento motivador para nosotros. En algunos de los colaboradores estos elementos facilitadores hacen que estas actividades vayan siendo cada vez más atrevidas, en cuanto a dificultad o grado de implicación del alumnado; gracias al rasgo positivo de continuidad con este bloque de contenidos dentro de sus prácticas docentes. Así pues, estos elementos facilitadores surgen en el desarrollo de su propia acción educativa con la EC, surgen durante el desarrollo de sus propias clases. Para poder explicarlas mejor las hemos agrupado por temáticas.

5.1. Conocimiento y clima con el grupo; confianza y seguridad con su alumnado

Los resultados del estudio parecen indicar que el profesorado se siente mejor cuando realiza este tipo de actividades con un grupo que ya conoce de otros años o que lleva tiempo dando clase con él. Por eso, casi todos nuestros colaboradores afirman que prefieren introducir este tipo de contenidos a partir del segundo trimestre escolar.

Esta relación que establece con el grupo disminuye en el profesorado ciertos emo-indicadores negativos; le hace sentirse menos cohibidos y con menos miedo al fracaso o a sentirse ridículos. Por lo que la confianza y seguridad que los colaboradores consigan generar en su clima de clase va a ser después un elemento facilitador de las actividades de este bloque de EC.

Esta circunstancia la han ido aprendiendo a lo largo de su experiencia docente y les ha condicionado en ciertos aspectos de su práctica docente: la temporalización y secuenciación de las actividades o la propia selección de los contenidos a desarrollar con cada grupo.

A su vez, una vez realizadas las sesiones de EC, el profesorado de nuestro estudio también agradece y aprecia los cambios de actitud generados en sus alumnos, que pasa a tener mayor confianza con ellos, hay un clima de aula mucho más cercano y alegre para el resto del curso. Es en ese momento donde aparece un estado nuevo en nuestros colaboradores, aparecen los emo-indicadores positivos que nos indican que se encuentran cómodos y satisfechos. Esto nos confirma la capacidad que tienen estas propuestas de crear un buen “poso” en el alumnado, de fomentar sus relaciones de grupo colaborativas, así como crear una mayor proximidad entre el alumnado y el profesorado.

5.2. Dominio de las actividades que propone

También es un claro elemento facilitador de la EC el que el profesorado se encuentre mucho más formado en ciertas actividades, que haya tenido mayor número de experiencias o que lleve mucho tiempo desarrollándolas en sus clases. Todo ello le hace dominarlas mejor y también dominar los posibles cambios o modificaciones que deba realizar. Esto le da al profesorado colaborador mayor tranquilidad, le reduce la inseguridad que pueda sentir en ciertos momentos con la EC. Por ello, en casi todos los casos, una de sus principales razones para seleccionar las actividades es la de encontrarse cómodo con ellas por que las domina y las conoce; aunque, a veces, esto les hace no ir más allá, tendiendo a repetir las mismas propuestas con pequeñas modificaciones año tras año.

En otras ocasiones, nuestros colaboradores eligen las actividades según sus propios gustos, afinidad y cercanía con ellos. Esto hace que tenga conocimientos prácticos sobre la temática, aunque a veces no suficientes para dar respuesta a todo lo que acontece en su contexto de una forma más activa y vivencial.

5.3. Participación del alumnado, responsabilidad

Al profesorado de nuestro estudio también le ayuda ver que hay alumnos que dominan las actividades que propone y es entonces cuando genera dinámicas de

dar mayor protagonismo al alumnado, siendo ellos los que presentan o proponen la actividad; son esos alumnos quienes le ayudan en su labor con la EC frente al resto de alumnos. Este protagonismo del alumnado genera una mayor implicación en las propuestas y mayor motivación del resto del grupo hacia ellas, por lo que también el profesorado se ve favorecido con este aspecto, como les ocurre a tres de nuestros casos. De esta forma, la actitud positiva del alumnado es facilitadora, es una de las luces. Todas estas situaciones le dan seguridad, confianza y tranquilidad con la EC.

5.4. Logros y experiencias positivas en expresión corporal

Creemos que la importancia que toma este contenido dentro de las clases no llega hasta que el profesorado ve los cambios en el alumnado y éste le transmite ciertas sensaciones gratificantes que ha tenido en la clase. Así, aparecen los logros conseguidos con las sesiones de EC, transmitidos de manera explícita por su alumnado o a veces sutilmente. Este hecho le hace al profesorado confiar más en lo que este contenido puede conseguir; en lo que la EC genera en sus alumnos y en él mismo; en que lo ha conseguido y ha hecho bien su labor. A su vez, esto le hace tener mayor motivación por volver a desarrollarlo en sus clases. Según los resultados de los casos estudiados, cuando una propuesta didáctica sale bien, el profesorado se siente doblemente recompensado, siente una doble satisfacción:

- 1) Una, por el alumnado que disfruta, consigue sus propios logros y convierte el ambiente de la clase en un lugar placentero para todo el grupo. Reflejo de dos emo-indicadores positivos: alegría y cohesión de grupo.
- 2) Otra, por el propio profesor, que ha logrado transmitir un bloque de contenidos con dificultad para él mismo, ha superado un reto personal. Reflejo de emo-indicadores positivos como: superación o satisfacción personal y profesional.

El llevar a cabo la EC en sus clases le confirma lo que aporta este contenido dentro de su aula, a su alumnado y a sí mismo. Hecho que no sucede con la misma intensidad emotiva en los colaboradores que, por no superar alguna de sus “sombras”, no han podido introducir tales contenidos en sus clases. No acaban de conocer completamente las gratificaciones que aportan. En dos estudios de caso opinan que los logros de otros contenidos de EF no son comparables ni de tanto valor como los conseguidos en EC.

6. ¿Cómo ha sido su evolución con las actividades de expresión corporal en este tiempo?

Pensamos que en esta pregunta debemos atender a la evolución manifestada por los colaboradores de nuestra investigación respecto a dos perspectivas distintas:

- a) Sobre la formación recibida, que les ha hecho evolucionar y saber más del contenido en concreto.

- b) Sobre la evolución de estas actividades en sus clases a lo largo de su experiencia docente.

6.1. Evolución en conocimientos por la formación permanente recibida

En este apartado debemos decir que es cierto que FPP recibida les ha aportado una llave para acceder a la EC y poder introducirla en sus clases. En la mayoría de los casos, sin esta FPP no hubiera estado presente la EC en sus programaciones, al igual que ocurría en sus primeros años de docencia. Sin embargo, los resultados parecen mostrar que esta formación no ha supuesto un notable aumento en sus conocimientos y capacidades en este ámbito, de cara a su labor profesional, debido a ciertas carencias presentes en estos modelos de formación. Así pues, su evolución en este sentido ha sido muy buena en cuanto a conocer y experimentar recursos o propuestas nuevas para trasladar a sus clases. Sin embargo, ha sido menos buena en cuanto a que no ha servido para generar en esos docentes nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje con mayor seguridad y confianza. Esta última es la razón por la que todos ellos manifiestan que necesitarían actualmente una mayor formación en EC.

Por otro lado sí que destacamos la importancia de otros tipos de FPP en nuestros colaboradores, de mayor utilidad para sus contextos educativos y para modificar sus prácticas. Este es el caso de dos de ellos, que contaron con la colaboración de otros compañeros de EF que también hacían actividades de EC. Según estos colaboradores, el intercambio de experiencias docentes y de ideas en este ámbito con otros profesionales, les ayudó a crear unas bases para el desarrollo de la misma, favoreció cambios en sus programaciones. En ocasiones, este tipo de dinámica formativa parece dar mejores resultados a los docentes de nuestro estudio que la formación mediante cursos concretos; siendo mucho más cercana a su realidad educativa y con un tipo de prácticas más cercanas a su alumnado, puesto que previamente han sido llevadas a la clase por otros compañeros.

6.2. Evolución de la presencia de estas actividades de expresión corporal en sus clases a lo largo de su experiencia docente

En este apartado sí que debemos decir que existe una evolución clara en prácticamente todos los colaboradores. En cuatro de ellos ha aumentado la presencia de este tipo de actividades en sus clases con el paso de los años y durante el tiempo de este proceso de investigación. No ya sólo por razones de aumento de la experiencia profesional, sino por razones de cambio en su pensamiento en lo referente a la importancia de la EC para su alumnado y dentro de sus clases. En uno de los casos se ha modificado la manera de introducirlo en el aula, de forma que se encuentre presente en más trimestres, pero se desarrolla de una forma más superficial en cada uno de ellos. Sólo en uno de los casos ha ido a menos la presencia de la EC en sus clases, por razones personales de poca afinidad con el contenido, salvo en su parte rítmica y por las condiciones de su

departamento y su centro, dado que el resto de compañeros de departamento no lo desarrollan en sus programaciones.

Este aumento de la presencia de la EC en la mayoría de sus realidades docentes también ha ido acompañado de cambios metodológicos y de modificaciones en cuanto a sus creencias iniciales con la EF. Estos dos aspectos han logrado que, en cierto sentido, se encuentren a gusto y cómodos con lo que realizan en sus clases de EC con su alumnado. La realización de estas mismas propuestas durante diversos cursos les hace estar convencidos de ese planteamiento; aunque, por otro lado, son conscientes de que todavía les queda mucho por cambiar y mejorar con respecto al desarrollo de la EC en sus cursos de Secundaria.

7. Utilidad del estudio

Queremos resaltar la utilidad de este estudio, comentada en el apartado 2.2 de la Introducción con las siguientes ideas:

a) Conseguir una adecuada interpretación y comprensión de las realidades docentes en EC, de cada profesor colaborador

Creemos haber conseguido esta finalidad del estudio, ya que debido a la cantidad de instrumentos de recopilación de información utilizados en el proceso y a la cantidad de aportaciones de los colaboradores esto ha sido posible.

b) Fomentar en este profesorado actitudes de introspección y reflexión sobre su labor docente en EC

Esta finalidad ha sido conseguida aunque en diferente grado con cada uno de los colaboradores, ya que durante el propio proceso se ha percibido una mayor inquietud en algunos colaboradores que en otros por la reflexión e introspección sobre su labor en EC. Estos aspectos se hacían notar en sus opiniones en cada uno de los momentos de contacto con la investigadora o con los demás colaboradores.

c) Procurar un análisis de las carencias formativas detectadas, tanto personales como profesionales, que con un carácter crítico y constructivo

Creemos haber conseguido este fin, ya que gracias a toda la información se han detectado las carencias de cada caso específico y se ha intentado dar unas futuras líneas de actuación según esas carencias detectadas, como se verá a continuación, en el apartado sobre “futuras líneas de investigación”.

d) Aportar un estudio más profundo y específico al campo científico de la EC en Secundaria

Pensamos haber conseguido este fin, ya que durante este proceso hemos constatado que son más abundantes los estudios sobre EC en otros ámbitos

formativos (Primaria o FIP), por lo que hemos colaborado a ampliar este abanico de la EC en Educación Secundaria.

8. El estudio y su influencia en la investigadora: la persona - la profesora – la investigadora

La realización de este estudio forma parte del proceso de evolución personal y profesional de la investigadora. Este proceso le ha hecho reflexionar de nuevo sobre cada vivencia de su pasado en este ámbito y con este tipo de actividades, lo que le ha hecho tomar conciencia de lo que aconteció en su vida con la EC, como muestra la parte final de su historia de vida (véase Capítulo 2, apartado: *para mi corazón, para mi pensamiento, para mi reflexión*). Gracias a la influencia de este estudio la investigadora entiende mejor cómo, con diferentes experiencias vividas a lo largo de su vida, ha ido superando algunas de sus emo-indicadores negativos (inhibiciones y vergüenzas), sentidas al realizar actividades de EC, lo cual ha facilitado su labor en EC que imparte dentro de su programación anual de EF. También comprende qué tipo de experiencias son las que mayoritariamente ha tenido con el ámbito de la EC, que le han servido para analizar qué sacó en claro con cada una de ellas. Durante el estudio ha encontrado puntos de unión entre las emociones sentidas con este contenido dentro de la EF que imparte y muchas de las opiniones de sus colaboradores. Es ahora, después de todo este proceso de investigación, cuando reflexiona con más claridad sobre lo vivido y lo sentido con aquellas experiencias corporales y con las clases que realiza con su alumnado.

Por otro lado, también este proceso de investigación refleja un proceso formativo y de evolución profesional para la investigadora, como profesora de EF que es. Gracias a este proceso, gracias a reflexionar con sus colaboradores sobre las dificultades con la EC y sobre lo que facilita su presencia en las clases de EF, ha logrado un proceso introspectivo sobre la labor realizada con su alumnado (tanto de Secundaria como de FPP). También el diálogo y la escucha de las opiniones e ideas de los colaboradores, ha favorecido su evolución en la comprensión de ciertos aspectos de estos contenidos, lo que le hace replantearse ciertos cambios en sus futuras propuestas.

Durante este proceso, a partir de la información aportada por sus colaboradores, la investigadora se afirma en la importancia de la FPP y del trabajo colaborativo para avanzar en la docencia de la EC, lo que le hace intentar establecer colaboraciones con sus compañeros de centro para este tipo de labor en Secundaria y con otros profesionales de EF, mediante seminarios y cursos para llevar a cabo sus futuras líneas de trabajo en la FPP. Así como confirma también la idea del gran bagaje vivencial y reflexivo necesario para poder desarrollar estos contenidos con mayor seguridad y eficacia.

9. Propuestas de intervención y mejora

Según la información recopilada en este estudio sobre las demandas de formación en EC detectadas, pretendemos organizar unas propuestas de intervención y mejora de la calidad educativa en EC.

En diversa documentación recopilada sobre la FPP en la provincia de Segovia, se puede comprobar que existe una escasa tradición formativa en EC en los últimos 20 años. Básicamente se ha realizado un curso coordinado desde el centro de profesores (curso escolar 2005/06), junto con dos seminarios permanentes: (1) un Seminario de un grupo de profesores de Primaria, específico de EC, que tuvo una continuidad de dos años; y, (2) un seminario internivelar, que sólo ha trabajado la EC de forma puntual, en algunas unidades didácticas de su programación. También hay constancia de dos cursos específicos realizados a través de FEADDEF y la Escuela de Magisterio de Segovia.

Por tanto, creemos necesario centrar nuestros esfuerzos en la FPP. A continuación mostraremos nuestros planteamientos formativos a corto, medio y largo plazo, con tres proyectos diferentes y complementarios entre sí:

- 1) **A Corto plazo:** Configurar un plan de formación para un equipo de profesores con idea de aumentar su competencia intra e interpersonal (habilidades personales en EC), así como para fomentar su competencia de trabajo en equipo en nuestro entorno próximo (provincia de Segovia). Esta formación contará de dos partes: (1) un curso inicial; (2) el seguimiento del trabajo del equipo de profesores que han participado en el curso (seminario o grupo de trabajo).

En dicho curso se pretenderán acentuar los siguientes aspectos:

- Los **aprendizajes vivenciales del profesorado** con diferentes contenidos de EC, con dinámicas de reflexión sobre lo experimentado y lo sentido con ello; identificando así cuáles son los emo-indicadores que hay que interiorizar y superar, de forma individualizada en cada profesor. Este aspecto creemos que mejorará el empezar a sentirnos cómodos y confiados impartiendo EC en nuestras clases.
- Una **progresión en sus fases de aprendizaje vivencial reflexivo**, pasando por: (a) una primera fase de desinhibición y sensibilización con la EC; (b) una segunda fase de exploración y creación; y (c) una tercera fase de profundización y conocimiento de propuestas actuales. En estas fases se irán marcando las propuestas a realizar, la metodología a utilizar, el guión a seguir en las reflexiones a hacer sobre las vivencias y su aplicación al alumnado de Secundaria.
- Especial atención a la **vinculación de los contenidos del curso con la identidad** profesional del profesor de EF de Secundaria, donde además de tratar la **metodología específica** a utilizar con la EC, deberá estar en concordancia y relación con las diferentes realidades educativas que el profesorado tenga. Para ello, nos parece importante que existan momentos de intercambio de experiencias entre ellos, de

descripción de las características de sus centros, de sus alumnos y lo que hacen con ellos de EC. Será una manera para que el profesorado comprenda que ante estas dificultades no se encuentran solos, que muchos otros compañeros tienen problemas similares. Será lugar de convencimiento de que si se cree en ello se puede realizar, de que otros compañeros lo hacen; sería un espacio de “creación de nuevas oportunidades”, momento en que el profesorado busca la mejora de las capacidades propias en grupo y las posibles adaptaciones para su contexto.

- La **actitud colaborativa** entre el profesorado. No sólo por su participación activa en las propias experiencias de los talleres, sino también en su trabajo posterior para crear sesiones adaptadas a su realidad y alumnado. Esto podrá ser lugar para establecer vínculos de trabajo entre ellos, de intercambio de ideas, donde la puesta en marcha de sesiones y su reflexión posterior sea una labor conjunta.
- La puesta en **práctica real** de lo realizado durante el curso en sus propias clases con su alumnado.
- La posterior reunión y **puesta en común de sus sensaciones, pensamientos**, capacidad para llevar a cabo esas sesiones. Es conveniente realizarlo antes, durante y después de la unidad; analizar sus resultados y los logros con el alumnado que lo realiza.
- El posterior análisis de lo que se ha llevado a cabo en las propuestas, con posible **diseño de nuevas estrategias de actuación** y diseño de las actividades.

Estos dos últimos matices harán que el formato de curso quizá sea algo alargado en el tiempo (dos meses), pero entendemos que es necesario para afianzar la consecución de sus logros en el profesorado participante y para que le de tiempo a poner en práctica con su alumnado sus nuevas experiencias, así como a reflexionar sobre ellas a posteriori.

A continuación se muestra un guión esquemático de los contenidos a desarrollar en este curso, atendiendo a todos los aspectos señalados (ver tabla 21):

Tabla 21. Contenidos plan formativo. (Elaboración propia).

Contenidos:				
Unidades Temáticas a desarrollar	Ritmos corporales y musicales	Teatro gestual, morisquetas, estados de ánimo, mimo	El disfraz y el maquillaje. Creando personajes	Expresividad con objetos y otros materiales
	Luces y sombras. Luz negra.	Dibujo y movimiento creativo, las artes plásticas, etc.	Danzas y bailes libres, tribales o tradicionales	Danzas modernas: danza contact, break, hip-hop, etc.
	Dramatización, entonación y movimiento	Mach de improvisación.	Expresividad en vida cotidiana. Montaje de espectáculos expresivos	Acrobacias y expresividad de las artes circenses.

Aspectos didácticos específicos	Objetivos y finalidades creativos y expresivos de cada bloque temático	Fases: exploración-vivenciación, elaboración y creación, exposición y muestra.	Actividades y adaptaciones para alumnado secundaria, posibles variables de los temas	Proceso de evaluación. Proceso reflexivo de las vivencias
Aspectos de Reflexión con profesorado	Emociones y sentimientos positivos vividos con cada unidad. Análisis de las propuestas con alumnos. Práctica de la Enseñanza de la EC.		Emociones y sentimientos negativos vividos, análisis de las situaciones. Posibles cambios. Técnicas de actuación en el aula. Análisis del currículum vigente.	

b) **A medio plazo:** Realizar un seminario o grupo de trabajo con profesorado que sienta inquietud por el campo de la EC en Segovia (sea de Infantil, Primaria, de Secundaria o Universitario). Creemos que este seminario serviría de punto de encuentro, de reflexión y creación de nuevas líneas de reflexión conjunta y elaboración de propuestas sobre la EC, además de servir de enlace entre las diferentes etapas educativas. Este Seminario también incluiría una parte de aprendizaje vivencial-reflexivo, con diferentes contenidos de la EC presentes en los currículos escolares, vivenciados y experimentados por los profesores que lo constituyan por medio de sesiones-taller, para luego poder sentar unas bases más sólidas a nivel personal y profesional. En este Seminario también se permitirá la libre exposición y búsqueda de nuevas propuestas para desarrollar en el campo de la EC, sirviendo de acercamiento y dotando de mayores vivencias al profesorado que lo forme. Su trabajo sería marcado por una secuenciación similar a la mostrada en la tabla 21. Los ejes de este seminario serían:

- Un tiempo largo de vivenciación y exploración de diferentes propuestas prácticas elegidas.
- Dinámicas de reflexión sobre lo vivido, lo sentido, lo aprendido como personas y como docentes.
- Reuniones grupales para profundizar e investigar sobre nuevas propuestas y experiencias en EC que amplíen lo vivido, con su exposición y puesta en práctica grupal.
- Creación de actividades de aprendizaje para diferentes contenidos y posibles aplicaciones prácticas.

Esto tendría un ciclo final que sería su puesta en marcha en el centro de cada profesor, adaptándolo a su realidad docente (apartado 2 de la tabla 22).

Tabla 22. Planificación a seguir Seminario EC: Vivenciación-Acción. (Elaboración propia).

Pautas de trabajo del Seminario: (1.- Antes de la práctica con alumnado de EF)	Vivenciación de propuestas actuales: Danza contact, maquillajes y representación, baile y danza creativa, etc.	Reflexión de las propuestas: organización, actividades realizadas, libre aportación de emociones vividas, etc.	Reuniones grupales: toma de acuerdos sobre lo vivido, pautas de actuación en el aula, organización de sesiones posibles según alumnado, etc.	Vivenciación de la propuesta de aula en el grupo. Análisis de las actividades, reflexiones finales antes de su desarrollo y rol del docente, etc.
(2.- Después de la práctica en las clases de EF)	Fichas de recopilación de cómo se ha sentido el profesor en su participación durante las sesiones	Anotaciones en una tabla de ítems sobre lo ocurrido en las clases: alumnado y profesorado	Puestas en común y análisis de las sesiones a nivel grupal, posibles cambios.	Aspectos organizativos dotando de mayor protagonismo al alumnado. Fichas de observación en la evolución de su participación.

- c) **A largo plazo:** Formar un grupo de aprendizaje-vivencial, con alumnado en formación o con profesorado novel, donde sólo se experimenten, se exploren y se realicen diferentes propuestas de EC. En un primer momento estarían marcadas por unos profesores “expertos” que guían. En un segundo momento será el propio alumnado participante quién toma protagonismo en el proceso organizativo, creativo y exploratorio de las propuestas que ellos mismos sugieran, autoafirmándose en su futura labor docente con la EC. Se puede ver el desarrollo de esta propuesta en la tabla 22. Este grupo tendrá dos fines: (1) completar la FIP recibida en este ámbito a nivel personal-vivencial; (2) analizar, a lo largo de ese tiempo cómo este alumnado se desenvuelve durante sus primeros años de experiencia docente (o de supervivencia) en el campo de la EC. Esta fase está estrechamente relacionada con la línea de investigación aplicada a este plan formativo en el apartado 1.

Tabla 23. Contenidos a realizar del grupo de aprendizaje-vivencial. (Elaboración propia).

Contenidos Grupo vivencial.				
Prácticas vivenciales sobre diferentes Temáticas	Eutonía Sensopercepción Relajación	Búsqueda del movimiento libre y creativo. Recursos sonoros. Ritmo.	El disfraz y el maquillaje. Técnicas creativas	Creatividad y expresión con objetos y materiales
	Improvisación creativa	Expresión y movimiento por medio de artes plásticas	Danza Contact, danza moderna, bailes varios	Parkcourt expresivo
	Entonación, propuestas vocales.	Dramatización. Mimo, Morisquetas...	Montaje de espectáculos expresivos	Acrobacias y expresividad de las artes circenses.

Metodología	Exploración, Vivenciación de cada práctica	Reflexión sobre lo acontecido en la vivencia. Exteriorización e Interiorización.	Elaboración y creación personal. Conocimiento de las habilidades personales	Proceso de evaluación. Fase exposición y muestra.
--------------------	--	--	---	---

Una primera aplicación de este proyecto formativo de aprendizaje-vivencial se ha realizado durante los meses de abril y mayo de 2013, durante la finalización de esta tesis. Ha tenido una participación de 27 alumnos de diferentes cursos de Infantil y Primaria de la Escuela de Magisterio de Segovia. La valoración y evaluación del curso ha sido muy satisfactoria y la información recopilada de los participantes sobre sus emo-indicadores y sobre su evolución en este período de tiempo podrá ser empleada para una de las futuras líneas de investigación.

10. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Quisiéramos finalizar este estudio mostrando una actitud reflexiva sobre él. Esto nos lleva a valorar y evaluar cómo se ha ido realizando esta investigación, valorando sus limitaciones, así como posibles propuestas de mejora que hubiesen facilitado y mejorado ciertos aspectos de este proceso, o que pueden favorecer futuras líneas de investigación.

Desde nuestro punto de vista, las **limitaciones** de este estudio son las siguientes:

- a) Se podría haber utilizado algún programa informático para el manejo de la información cualitativa que ha sido aportada por los colaboradores. Este aspecto habría facilitado mucho todo el análisis de la información obtenida, además de simplificar el trabajo de categorización realizada por parte de la investigadora. Sin embargo, creemos que la riqueza de haber realizado este estudio de forma manual ha favorecido un contacto más personal con cada una de las aportaciones de los colaboradores, así como ha permitido a la investigadora empaparse de las diferentes realidades de los mismos.
- b) Debido a que este estudio ha sido prolongado en el tiempo, ha habido colaboradores que han ido dejando de participar en él. Creemos que si se hubiese seguido con todos ellos, tal y como se inició el estudio, este proceso hubiese sido mucho más enriquecedor en tres sentidos: (1) para los propios profesores colaboradores, que hubiesen tenido muchos más puntos de vista sobre la EC durante el desarrollo del GD, una mayor cantidad de intercambio de experiencias entre ellos y, por lo tanto, quizá entre los más cercanos (los de la Comunidad de Madrid) se hubiesen podido establecer actitudes colaborativas para reflexionar y afianzar su labor con la EC; (2) para la propia investigadora, como profesora de EF que es, quien también ha aprendido con todas las aportaciones y experiencias de los colaboradores, llegando a reflexionar sobre su propia realidad docente; (3) para los resultados de la propia investigación, aunque

- el número de información en algunos aspectos hubiese sido desbordante, otros muchos aspectos se hubiesen enriquecido más.
- c) Para triangular aún más la información recopilada, hubiese sido de gran utilidad realizar un seguimiento más exhaustivo de cada uno de los seis estudios de caso, con la elaboración de un diario personal de cada profesor. Este diario quedó relegado a un segundo plano por la cantidad de trabajo que podía suponer para el profesorado colaborador.
 - d) Hubo colaboradores que durante la realización de las entrevistas aportaron documentos de trabajo personales muy interesantes para realizar un análisis en profundidad. Sin embargo, sólo tres de ellos se ofrecieron abiertamente a mostrarlos o incluso cederlos a la investigadora. Finalmente, al no tener documentos de cada uno de los colaboradores, únicamente se utilizaron para realizar un ligero análisis sobre lo que esos documentos mostraban y aportaban a sus dueños, haciéndoles preguntas sobre ellos durante las entrevistas a esos colaboradores.

Futuras líneas de investigación asociadas a los proyectos de formación

Hemos asociado las posibles líneas de investigación futuras a los proyectos de formación permanente en EC desarrollados en el apartado 9. Se detallan a continuación:

- **Al plan formativo de corto plazo:** Durante y después de la realización de este curso (véase la tabla 21) se llevará a cabo el seguimiento del equipo de profesores que han participado en él, analizando cómo esa formación vivencial-reflexiva ha podido influir en diversos aspectos personales y profesionales. En este estudio se podrá analizar si ha existido evolución y mejora de su realidad docente en EC, si se han producido cambios en la forma de presentar dichos contenidos de la EF en sus clases y si se han mejorado las dinámicas de cooperación entre el profesorado participante, entre otros.
- **Al plan formativo de medio plazo:** La línea de investigación tendría como eje central el profesorado en su ciclo final (indicada en el apartado 2 de la tabla 22). Se centraría en cómo cada profesor lleva a cabo la EC en sus clases, recopilando datos sobre que siente antes, durante y después del desarrollo de actividades de EC con sus alumnos. A la realización de este Seminario iría asociado **un ciclo de investigación-acción** sobre cómo va modificándose la intervención del profesorado en sus clases de EC, sus logros, la evolución de sus actividades, sus sentimientos y seguridad en la realización de las mismas, etc. Puede ser interesante analizar en paralelo si el propio profesorado ha ido evolucionando y modificando sus emociones y sentimientos asociados a este tipo de prácticas, analizando si sus logros personales van en paralelo con sus logros profesionales en EC. Por otra parte, asociado a este proyecto formativo, también se podría generar **un ciclo de investigación** sobre las diferencias de cómo se siente el profesorado realizando las propuestas de EC en el resto de etapas educativas, respecto a lo encontrado en Secundaria; analizando sus diferencias o similitudes, tanto en los sentimientos cómo en la actuación del profesorado.

- **Al plan formativo de largo plazo:** Se abriría una línea de investigación en la que se plantease si una mayor profundización de esas vivencias corporales en estos contenidos, su control e interiorización, le ayuda al docente a su posterior puesta en práctica en sus clases de EF (ver proyecto formativo de la Tabla 23).

BIBLIOGRAFÍA

A

- ADELL, J.; FRAILE, A.; LARRAZ, A.; MACAZAGA, A. y VACA, M. (1995). “Las necesidades de Formación del Docente de Educación Física”. *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza.
- AGOSTI, L. (1974). *Gimnasia Educativa*. Erisa, S.A. Madrid.
- AGUILERA FERNÁNDEZ, A. (1996). “La EF en Platón y Aristóteles”. *Revista española de Educación Física y Deportes*, Vol. 3, nº 1 (17-22).
- ALBARRACÍN, A. (2003). “¿Trabajamos la expresión corporal en el agua?” En G. Sánchez et al., (Coords.). *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (377- 383). Salamanca: Amarú.
- ALMUNIA, E. (2010). “Presentación”. En González-Gallego: *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación superior*. (15-18).Barcelona: Graó.
- ALONSO, L.E. (1999). “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en prácticas de sociología educativa”. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (225-240). Madrid. Síntesis.
- ÁLVAREZ, M. (1987). “Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo”. *Revista de Educación*, 282. (131-150).
- ÁLVAREZ, M^a. J. y MUÑOZ, J. (2003a). “La comprensión de los gestos corporales básicos en el ámbito de la Expresión Corporal”. *Tándem*, 13. (77 – 91).
- ÁLVAREZ, M^a. J. y MUÑOZ, J. (2003b). “El profesorado novel en EC y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de Ritmo y Expresión. Estudio de caso de un profesor de Secundaria”. En G. Sánchez et al., (Coords.). *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, creatividad y Movimiento*. (339-344). Salamanca: Amarú.
- ÁLVAREZ, M^a. J.; BIELONS, G. (2003c). “El material didáctico en Expresión Corporal: elementos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Expresión Corporal de la especialidad de Educación Física en Magisterio, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. En G. Sánchez et al., (Coords.). *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, creatividad y Movimiento*. (399-406). Salamanca: Amarú.
- ANGULO, R. Y BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- ARCHENTI, N. (2007). “Focus Group y otras formas de entrevista grupal”. En: A. Marradi, Archenti y J.I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- ARCHILLA, M^a.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* (333-338). Salamanca: Amarú.

- ARCHILLA, M^a. T. y PÉREZ, D. (2012). “Dificultades del profesorado de Educación Física con las actividades de Expresión Corporal en Secundaria”. *Revista Digital de Educación Física EmásF*. Vol. 3. Nº 14. (176-191).
- ARNOLD, P. (1991). *Educación Física. Movimiento y currículum*. Ed. Morata. Madrid.
- ARTEAGA, M. (2003). *Fundamentos De la Expresión Corporal. Ámbito pedagógico*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ARTEAGA, M.; VICIANA, V. (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela*. Barcelona: INDE.
- ARTEAGA, M.; VICIANA, V y CONDE, J. (1999). *Desarrollo de la Expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- ARTEAGA, M.; PRIEGO, F. y SERRANO, J. (2006). *Bailar en la Escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

B

- BALLEUX, A y PÉREZ-ROUX, T. (2011). *Professional transitions and identity reconstructions in teaching and education professions. Recherches en Education*, nº 11 (1-6).
- BARCELL i JUNYENT, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y técnicas*. Barcelona: Escuela Superior de Relaciones Públicas-Promociones y Publicaciones Universitarias, ESRP-PPU.
- BELLIDO PÉREZ, M. (2001). “Los valores en la Educación Física y el Deporte”. *Revista de Educación Física y Deporte*, nº 5 (48-52).
- BEUTEL, M. (2000). *O corpo humanizado. Motricidade e Creatividade*. Universidad de A Coruña. INEF de Galicia. Bastiagueiro: Equipo contraste.
- BISQUERRA, R. (2003). “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de investigación educativa*, 21 (1) (7-43).
- BLAZQUEZ, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- BLÁZQUEZ, D. (1993). “Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte”. *revista Apunts*, nº 31 (5-16).
- BLÁZQUEZ, D. Y SEBASTIANI, E. (edit.) (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- BOBO, M.; MÉNDEZ, B.; CONDESA, E. (2003). “Expectativas y opiniones de los alumnos del INEF de Galicia respecto a la materia de expresión corporal y danza”. En G. Sánchez, Tabernero, J. Coterón, Llanos y B. Learreta, *II congreso de Expresión Corporal y Educación: el movimiento expresivo*. (413-419). Salamanca: Ediciones Amarú.
- BOGDAN, R.C. y BICKLEN, S.K. (1982). *Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: Allyn and Bacon.
- BOLIVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Ed. Anaya. Madrid.
- BOSSU. H. / CHALAGUIER. C. (1987). *La Expresión Corporal. Método y Práctica*. Ed. Martínez Roca.
- BRIONES, G. (1990). *Métodos y ciencias de la investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.

- BROWN, R.T. (1990). "A model proposal for reform in teacher training". *Educational Psychology Review*, nº 2 (3).
- BROZAS, M. P. (2001). "El cuerpo en la trayectoria artística y pedagógica de Oscar Schlemmer". *Revista Digital de E.F.D.* Nº 37. Junio. (2).
- BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, P., HERNÁNDEZ PINA, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: MacGraw-Hill.
- BUNGE, M. (1994). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

C

- CACHADIÑA, P. (2003). "Poesía en movimiento. Una experiencia creativa, interdisciplinar e integradora en Educación Física". En G. Sánchez et al., (Coords.). *I Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (511-516). Salamanca: Amarú.
- CACHADIÑA, P. (2004). *Expresión Corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- CACHADIÑA, P., RODRÍGUEZ, J. J. y RUANO, K. (2006). *La Expresión Corporal en clase de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- CAHADIÑA, QUINTANA, PEREZ Y ZURDO. (2008). DOC. "Mesa a debate: La Expresión Corporal en los programas educativos, la Expresión Corporal en las aulas de Educación Física". (1-17). (Consultado en 16 de Septiembre 2012 en: <http://campus.usal.es/~congresoexpresion/docs/conclusiones%20secundaria.doc>).
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel practicum.
- CALLEJO, J. (2002). "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación". *Revista Española de Salud pública*, Vol. 76, nº 5, (409-422).
- CALVO, A.; FERREIRA, M.; PRADOS, J.L.; GARCÍA, I.; PÉREZ-ORDÁS, R. (2012). "Un análisis DAFO sobre la Expresión Corporal desde la perspectiva de la Educación Física Actual". *Revista digital de Educación Física EmásF*. Vol. 3, nº 14. (20-28).
- CAMPOS, M^a C.; CASTAÑEDA, C.; y GARRIDO, M. (2011). "Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo". *Revista pedagógica de Educación Física*, 23, (31-36). Adal.
- CANALES, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la Expresión Corporal*. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida.
- CAÑIZARES, J.M.; CARBONERO, C. (2009). *Currículum de Educación Física en Primaria. Aclaraciones terminológicas al RD. 1513/2006*. Sevilla: Wanceulen.
- CAPELLO, P. (2007). "Dance as our source in dance/movement therapy education and practice". *American Journal of Dance Therapy*. Nº 29, (37-50).
- CARDONA-LINARES, A. (2012). "Los talleres de expresión corporal. Talleres de vida". *Revista digital EmásF*, nº 14, año 3. (4-9).
- CARREIRO, F. (2004). "El pensamiento del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física". *Educación Física y Deporte*. Vol.23, nº 2. (41-60).

- CASAMORT AYATS, J. (1993). *Temario de Oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- CASAS, M. (2010). “Las prácticas y las competencias en la formación docente”. En González-Gallego: *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación superior*. (311-328). Barcelona: Graó.
- CASTAÑER, M. (2000). *Expresión Corporal y Danza*. INDE. Barcelona.
- CASTAÑER, M. (2001). “El cuerpo: gesto y mensaje no-verbal”. *Revista Tándem*, nº 3. (39-49).
- CASTAÑER, M y CAMERINO, O. (1991). *La educación física en la Educación Primaria*. Barcelona: INDE.
- CHAMORRO, M^a F. (2003). “¿Rechazo a la Expresión Corporal?”. *En Revista Pila Teleña*, nº 14.
- CHAVARRÍA, X. (2012). “La profesión docente: acceso y desarrollo profesional”. *Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física*. Nº 39 (63-69). Barcelona: Ed. GRAÓ.
- CHIVITE, M. (1998). “Aprender a bailar... ¿Reproduciendo o creando?”. *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio*. (761-775). Melilla.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1985). “¿El pensamiento o conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, 227. (5-28).
- CONTRERAS JORDÁN, O. R (1992). “Orígenes y evolución de la formación inicial Del profesorado en Educación Física”. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15 (73-86).
- CONTRERAS JORDÁN, O.; RUIZ, L. M.; ZAGALAZ, M. L.; ROMERO, S. (2002). “Las Creencias en Formación Inicial de profesorado de Educación Física. Incidencias en la transformación de su pensamiento”. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, nº 45. (131-149).
- COTERON, J. (2003). “La organización del espacio en actividades de Expresión Corporal”. En G. Sánchez et al., (Coords.), *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (357-363). Salamanca: Amarú.
- COTERÓN, J. (2007). *Contenidos de la Educación Física en los manuales escolares: Expresión Corporal en la primera etapa de la Educación General Básica (1970-1980)*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- COTERON, J. (2008). “Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento”. En G. Sánchez et al., (Coords.). *Expresión Corporal Investigación y Acción Pedagógica* (145-155). Salamanca: Amarú.
- COTERÓN, J. y SÁNCHEZ, G. (2007). “Ana funda escuela: aportaciones de Ana Pelegrín al desarrollo de la Expresión Corporal”, en *Revista Educación y Biblioteca*. Año nº 19, nº 160, (92-97).
- COTERÓN, J. Y SÁNCHEZ, G. (2010) “Educación Artística por el movimiento: La Expresión Corporal en Educación Física”. *Aula*, nº 16, (113-134).

- COTERON, J. y SANCHEZ, G. (2012). “Expresión corporal en educación física: la construcción de una disciplina”. *Revista Digital de Educación Física EmásF*. Vol. 3, nº 14. (164-175).
- CUELLAR, M; INDARTE, S y NAVARRO, M. (2008). “Formación en expresión y comunicación corporal. Estudio sobre la formación anterior de los estudiantes en la Universidad de la Laguna”. *IV congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Universidad de Córdoba. (1).
- CUEVAS CAMPOS, R. (2002). “Análisis de la nueva organización de los bloques de contenidos de la Educación Física en Educación Secundaria”. *Apunts: Educación Física y Deportes*, nº 67 (18-26).

D

- DE LA FUENTE, J; SALVADOR, M; DE LA FUENTE, M. (1992). “Conocimientos psicológicos, competencia conductual y estilo docente”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº 15. (145-158). Zaragoza.
- DE LA TORRE, S. (1991). *Evaluación de la creatividad*. Escuela Española. Madrid.
- DE LUCAS DE FRUTOS, I. (2003). “Expresión Corporal: fundamento de la realidad educativa y del desarrollo humano en la convivencia social”. En G. Sánchez et al., (Coords.). *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (223-228). Salamanca: Amarú.
- DE RUEDA, B. (2000). “Oigo y olvido. Veo y recuerdo. Hago y aprendo”. *Revista Tándem*, nº3, (75-91).
- DECRETO 27/2007 (de 10 de Mayo), del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOCM. Nº 126, (48). 29 Mayo, 2007.
- DECRETO 52/2007 (de 17 de Mayo), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- DECRETO 57/2007 (de 10 de Mayo), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC. nº 101, (7495). 25 Mayo, 2007.
- DECRETO 69/2007 (de 28 de Mayo) por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla y la Mancha.
- DEL POZO, P. (2012). “La rúbrica y los flashes en la evaluación de la expresión corporal”. *Revista digital de Educación Física EmásF*, año 3, nº 17. (38-48). (Julio-agosto 2012).
- DEL VALLE, S. y GARCÍA, M. J. (2007). *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. Zaragoza: INDE.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en Formación Inicial*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral inédita.
- DEL VILLAR, F. (1996). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Universidad de Extremadura. Cáceres.
- DELGADO, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: ICE.

- DELGADO, M. A. (1994) “Intervención didáctica en Primaria. Implicaciones en la formación del maestro especialista en Educación Física” En S. Romero (Coord.), *Didáctica de 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* (1-7). Granada: Universidad de Granada.
- DELGADO, M. A. (1997). “La investigación sobre la práctica docente en la enseñanza de la Educación Física”. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, Vol. 4, nº 1. Madrid: Gymnos.
- DENNY, T. (1978). *Storytelling and educational understanding, address delibered at national meeting of International Reading Association*. Houston, Texas. Citado en E. G. Guba e Y. S. Lincoln (1981). Op. Cit.
- DEVÍS, J y ANTOLIN, L. (2001). “Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física: la revisión de un estudio de casos”. En J. Devís, (coord.): *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el Siglo XXI*. (61-85). Alcoy: Marfil.
- DEVÍS, J. (1993). “Evaluación de programas: un programa de Educación Física y Salud”. *En revista Apunts*, nº 31, (60-69).
- DEVIS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Visor. Madrid.
- DEVIS, J. (2003). “Educación Física y salud. Revisión de la propuesta diez años después”. En V. López, R. Monjas y A. Fraile. (Coord.). *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- DEZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Ed) (2005). *Handbook or Qualitive Research*. (3ª Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DÍAZ DE RADA, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centros de investigación sociológica.
- DÍAZ, A. Y MARTÍNEZ, A. (2000). “Necesidad de identificar el papel del profesor en la Formación Permanente”. En O. Contreras Jordán (Coord.): *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física: “La Formación Inicial y Permanente del profesor de Educación Física”*. Vol. 2. (245-252). Ciudad Real.
- DIAZ-LUCEA, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de la Educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- DICKINSON, K.P. y otros, (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program (Technical asístanse guide)*. Washington: U.S. Departamente of Labor (Office of Policy& Research).
- DOMENECH, F. (1999). “Nivel de concordancia entre las teorías educativas del profesor universitario y su conducta de clase”. *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela.
- DOMENECH, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de clase*. Castelló: Universitat Jaume I.
- DOMENECH, F.; TRAVER, J. a; MOLINER, O y SALES, A. (2005). “Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de Secundaria y su conducta docente”. En *Revista de Educación*, (en prensa).

E

- ELLIOT, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ELLIOT, J. (1990). *La Investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (2000). *El Cambio educativo desde la Investigación –Acción*. Madrid: Morata.
- ESTEVE, J.M. (2009). “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de Formación Inicial”. *Revista de Educación*, nº 350. (15-29).

F

- FERNÁNDEZ BALBOA, J.M. (1999). “Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela Secundaria”. En *Conceptos de Educación*, nº 6. (15-32).
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. (2000). “La E.F. para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales”. *Revista Tandem nº 1, Octubre*, (15-25).
- FERNÁNDEZ, B. SERRADILLA, J, BRUÑA, I. (2008) “Procesos cognitivo-afectivos del alumnado asociados al trabajo de creatividad en expresión corporal”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (275-283). Salamanca: Amarú.
- FERNANDEZ, D. (2008). “La Educación Física en Andalucía con la LOE en la Educación Primaria”. *Revista digital Efdeportes.com*, nº13 (119).
- FRAILE, A. (1995). *El maestro de EF y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- FRAILE, A. (2000). “Los temas transversales como respuesta a problemas educativo-sociales desde lo corporal”. *Revista Tándem*, nº 2. (21-37).
- FRAILE, A. (2002). “El seminario Colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física”. *Contextos Educativos*, Nº 5, (101-122).
- FRAILE, A. (2004). “Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Fraile (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. (318-321).Madrid: Biblioteca Nueva.
- FRAILE, A. (2007). “Las nueva presencia del diseño curricular en el escenario de la EF en Primaria”. *Actas del II congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca.
- FREIRE, P. (1979). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

G

- GALIANA, T. (2000): “Investigación cualitativa”. En A. Frías: *Salud pública y educación para la salud*. (159-177). Barcelona: Masson.
- GARCÍA RUSO, H. Mº. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. INDE. Barcelona.
- GARCÍA, A; BORES, N; MARTÍNEZ, L. (2007). “Innovación educativa. Aprender en la Expresión y Comunicación Corporal escolar”. *XX la Educación Física y el deporte*, 4 (5). (131-169). Ágora.
- GARCÍA, I; PÉREZ, R. y CALVO, A. (2011). “Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos”. *Reto. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 20, (33-36).

- GARCÍA, L. M. (2007). “Los contenidos de Grado. Mención Educación Física”. En Palou et al. (Coords.), *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (259-263). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- GARCÍA, L. M. y GUTIERREZ, D. (2002). “Análisis de la estructuración de los contenidos de la Expresión Corporal”. *Docencia e investigación*, 12, (103-127).
- GARCÍA, M; IBÁÑEZ, J; Y ALVIRA, F. (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Universidad Textos. Madrid.
- GARRIDO, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid. Síntesis.
- GELPI, P, MURILLO, B; ROMERO, R; TENA, I. (2008). “Porqué utilizar dinámicas de reflexión en las clases de Expresión Corporal: la visión del alumno y del docente”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (391-398). Salamanca: Amarú.
- GELPI, P; ROMERO, R; TENA, I. (2008). “Dinámicas de reflexión en nuestras clases de expresión corporal”. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Universidad de Córdoba. (Consultado en Marzo 2012 en: <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documents/001-208-578-003-001.html>)
- GIL, J. y COTERÓN, J. (2010). “Los contenidos de Expresión Corporal en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte”. En A. Díaz, A. Martínez-Moreno y V. Morales (Eds.), *Mercado Laboral y Competencias Asociadas: IX Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Consejería de educación, formación y empleo. (235-244). Región de Murcia.
- GIL, J. Y COTERÓN, J. (2012). “Relevancia de los contenidos de Expresión corporal por parte de los alumnos de grado en Ciencias del Deporte”. *Revista Digital de Educación física EmásF*, nº 14. (106-121).
- GIMENO, S. Y PEREZ, G. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Universidad de Madrid: Akal.
- GIMENO, S. (1999). “La educación que queremos”. En F. Imbernón: *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (29-61). Barcelona: GRAO.
- GOETZ, J. P. Y LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (1999). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ GIL, T. y CANO, A. (2010). “Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (II)”. *Nure Investigación*, 45. (Consultado el 4 Septiembre de 2011 de http://www.funden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLÓGICA/análisisdatoscdif45.pdf).
- GONZÁLEZ GÓMEZ, A y PADILLA, J.L. (1998). “La entrevista”. En A.J. Rojas; J.S. Fernández; C. Pérez y C. Pérez Meléndez (Eds.): *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. (141-151). Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D. (1999). “El proceso de investigación por encuesta”. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar. (Eds.). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. (171-174). Sevilla: Alfar.
- GONZÁLEZ L. (1993). *La Educación Física: Fundamentación Teórica y Metodológica. Fundamentos de educación física para enseñanza de primaria*. Vol. I. Inde: Barcelona.

- GONZÁLEZ, C. y LLEIXÁ, T. (2010) (Coords.). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: GRAÓ.
- GONZÁLEZ, C. y LLEIXÁ, T. (2010) (Coords.). *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: GRAÓ.
- GONZALEZ, H. y TRIGUEROS, C. (2006) “¿A qué jugamos? Una mirada hacia la actividad lúdica de los niños y las niñas desde sus percepciones, la de los padres y el profesorado de EF”. *Revista digital lecturas de EF y deportes*, año 10, nº92. (1).
- GONZÁLEZ, I. (2004). *Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GONZÁLEZ-GALLEGO, I. (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación Inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: GRAÓ.
- GONZALEZ-VALLINAS, P.; OTERIONO, D.; SAN FABIÁN, J.L. (2007). “Factores asociados a la formación Permanente del profesorado de Educación Física en Asturias”. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11, 1. (38-41).
- GUBA, E. (1989). “Criterios de credibilidad en la Investigación Naturalista”. En J. Gimeno y G. Pérez (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-165). Madrid: Akal/Universitaria.
- GUILFORD, J. P. (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- GUTIÉRREZ BRITO, J. (2001). “Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión”. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, nº 4. (121-144).
- ## H
- HERNÁNDEZ, J. L. (2000). “La formación del profesorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos”. *Revista Tándem*, nº 1, (53-66).
- HERNÁNDEZ, J. L. (2004). “La investigación sobre la práctica de enseñanza en la formación del profesorado”. *El profesor como indagador de su propia práctica. Revista Tandem*, nº 15, Abril, Mayo, junio, 2004. (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. Ruiz et al. (Coords.): *El maestro de Educación Física ante la convergencia Europea. Posible paso atrás en la educación española, ¿un maestro para todo?* (187-202). Córdoba: FEADDEF, AMEFCO y Gymnos.
- HERNÁNDEZ, J.L. y VELÁZQUEZ, R. (2010). *La Educación Física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- HOPMANN, (1997). “La formación del profesorado y desarrollo escolar: algunas observaciones y propuestas”. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 29, (117-124).
- HUBERMAN, M. (1992). “Teacher development and instructional mastery”. En HARGREAVES, A; FULLAN, M.G: *Understanding teacher development*. Londres. Casell.

I

- IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- IMBERNÓN, (2006). “Actualidad y nuevos retos de la formación permanente”. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 8, nº 2, 2006. (Consultado 10 de Marzo en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>)
- IMBERNÓN, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia. S. A. Cuadernos de Pedagogía.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: GRAÓ.
- IMBERNÓN, F. (1999). *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: GRAO.
- IMBERNÓN, F. (2007). *Las 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ.
- INFESTA, G; VICENTE, A; COHEN, L. (2012). “Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales”. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, Vol. 6 (1) (233-244).

J

- JERICÓ LIZALDE Y CONTRERAS TRIVIÑO, (1994). *Temario de oposiciones al cupo de profesores de secundaria de Educación Física*. CEPID Zaragoza.
- JUAN DUQUE, P. (1998). “¿Qué aportan los lenguajes expresivos a la Educación Física?”. *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio*. (819- 826). Melilla.
- 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.
- JULIÁN, J. A. (2010). “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”. *Apunts: Educación Física y Deportes*, nº 102, (106).

K

- KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículo*. Valencia. Universidad de Valencia.
- KIRK, D. (2001). “Fundamentos para un pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física”. En J. Devís (coord.): *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI*. (101-110). Alcoy: Marfil.
- KOCH, S. C. (2006). “International dance/movement therapy research: recent findings and perspectives”. *American Journal of Dance Therapy*, 28. (127-136).

L

- LA TORRE, (1998). “Estudio de la relación existente entre el aprendizaje/mejora de conductas motrices de ajuste temporal y la metodología empleada en Unidades

- Didácticas de actividades corporales de expresión”. *Actas del XVI congreso nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio*. (787-800). Melilla.
- LABRADO, S.; MENDIZABAL, S.; SANCHEZ, M. Y SANCHEZ, F. (2008). “Propuestas de trabajo de movimiento y expresión para la mejora de la percepción corporal en Educación Secundaria Obligatoria”. *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (331-339). Salamanca: Amarú.
- LAFERRIERE, G; Y MOTOS, T. (2008). “Dramatización y Expresión Corporal: bases y retos”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (29-45). Salamanca: Amarú.
- LAGARDERA, F. (1992). “Sobre aquello que puede educar la Educación Física”. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº 15. (55-72).
- LAGARDERA, F. (1999). “Lógica deportiva y emociones. Sus implicaciones en la enseñanza”. *Revista Apunts Educación Física*, nº 56 (100-106).
- LAGARDERA, F. (2000). “Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI”. *Revista Tandem, nº1*, (67-78). Octubre 2000.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1985). *Simbología del movimiento: Psicomotricidad y Educación*. Barcelona: Ed. Científico Médica.
- LARRAZ, A. (2008) “La Expresión corporal en la escuela Primaria. Experiencia desde la Educación Física”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (47-59). Salamanca: Amarú.
- LEARRETA, B. (2004). *Los contenidos de la Expresión Corporal en el Área de Educación Física en enseñanza Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- LEARRETA, B.; SIERRA, M.; y RUANO, K. (2009). *Expresión Corporal y Educación*. Sevilla: Wanceulen.
- LEARRETA, B.; SIERRA, M.; Y RUANO, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Zaragoza: INDE.
- LEARRETA, SIERRA Y RUANO. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Zaragoza: INDE.
- LEITE MENDEZ, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de as identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. Univesidad de Málaga: Spicum, servicio de publicaciones.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, (28927-28942). 4 de Octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006. (3 de Mayo). BOE nº 106, 4 de Mayo, 2006.
- LINARES, D; ZURITA, F; INIESTA, J. A. (Coords.): *Expresión y Comunicación corporal en Educación Física. Fundamentos de la didáctica del lenguaje corporal: aportaciones a su desarrollo desde los lenguajes plástico y musical*. (69-99). Granada: COM.ED.ES. y Grupo. Ed. Universitario.
- LINCOLN, Y y GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- LÓPEZ DE HARO, E. (2008). “Movimiento, Expresión y creatividad en la naturaleza”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *II*

- Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo.* (297-106). Salamanca: Amarú.
- LÓPEZ PASTOR, V. (1999). *Educación Física, evaluación y reforma.* Segovia: Diagonal.
- LÓPEZ PASTOR, V. (Coord.)(2005). “Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia”. *Revista Digital. Buenos Aires*, año 10, nº 90. (1). (Consultado el 18 Junio en: <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>).
- LOPEZ PASTOR, V. y PÉREZ PUEYO, A. (2010). “La evaluación en las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación”. *Revista Tándem*, nº 33. (109-120).
- LÓPEZ TEJEDA, A. (1995). “El desarrollo de la creatividad a través de la Expresión Corporal”. *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio.* (307 – 310). Zaragoza.
- LÓPEZ, A. (2002). *El desarrollo de la creatividad a través de la Expresión Corporal.* Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a distancia.
- LÓPEZ, C. y CANALES, I. (2006). “El match de improvisación. Introduciendo la competición en las sesiones de expresión corporal en educación física”. *Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física*, nº 22, (107-115).
- LÓPEZ, V, MONJAS, R; PÉREZ, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar.* Barcelona: INDE.
- LÓPEZ, V.; GARCÍA-P, a.; PÉREZ, D.; MONJAS, R.; LOPEZ; (2004). “Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física”. *Revista int.med.cienc.acti.fis.deporte.* Vol. 4, nº 13. (45-57).
- LOZANO, J. (1994). “La Expresión Corporal está de moda. Consideraciones en torno a este hecho”. *Revista: Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 16.
- LOZANO, J. (2007). *Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación colaborativa.* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Cáceres.
- LUCINI, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores.* Madrid: Alauda/Anaya.
- LUIS-PASCUAL, J.C. (2008). *Diagnóstico y perfil formativo del docente de educación física escolar.* Madrid: ADAL editorial deportiva.
- ## LL
- LLEIXÁ, T. (2004). “Políticas educativas europeas y Educación Física”. En Caparróz, F. E. y Andrade, N. F. (Coords.): *Educação Física escolar. Política, Investigaçao e Intervençaõ.* Brasil: Uberlandia: LESEF/UFES.NEPECC/UFU.
- LLINARES. S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica.* Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- 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* (429-437). Salamanca: Amarú.
- LLOPIS, A; GARCÍA, E. (2012). “Danza: experiencias prácticas de los estudiantes de la diplomatura de educación física y de la licenciatura de ciencias de la actividad

física y el deporte”. *Revista Tandem, Didáctica de la Educación Física*, nº 39 (22-36).

M

- MACIÁ, S. (2008). “Los mil perfiles del docente en dramatización”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (259-266). Salamanca: Amarú.
- MADRID, S. C.; SCHIEBELBEIN, F. (2011). “As representacoes sociais da dança em aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental”. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, V.6, nº 2, (249- 263). Julio-Diciembre.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C.; PARRILLA, A. (1991). “El estudio de casos: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo et al., (Eds.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. (11- 73). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C.; PARRILLA, A.; MINGORANCE, P.; ESTEBARANZ, A.; SÁNCHEZ, M^a. V. Y LLINARES, S. (1991). *El estudio de caso en la formación de profesorado y la investigación didáctica*. Universidad de Sevilla.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARÍN, M^o. N. (2012). “La Expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de EF”. *Revista digital EmásF*, año 3, nº 14. (122-141).
- MARTÍN CRIADO, E. (1997). “El grupo de discusión como situación social.” *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 79, (81-112).
- MARTIN GARZO, G. (2001). *El hilo azul. La pasión de contar, el secreto placer de leer*. Madrid: Aguilar.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. (1988). “El estudio de casos en la investigación educativa. Investigación en la escuela”. En J. B. Martínez Rodríguez: *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (57-69). Granada: Universidad de Granada.
- MATEU, M. (1990). “Actividades físicas de expresión. ¿Paradoja, contradicción o innovación?”. *Revista Apunts. Nº 16-17*. (57-62). Barcelona.
- MATEU, M. (1992). *Ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*. Vol. I y II. Barcelona: Paidotribo.
- MATEU, M. (1999a). *El lenguaje perceptivo y la Expresión Corporal: el Circo. Guías prácticas para la Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- MATEU, M. (1999b). “Actividades corporales de expresión: de la expresión espontánea a la expresión artística”. *Actas del I Congreso Internacional de Educación Física: La Educación del Siglo XXI*. (115-140). Jerez.
- MATEU, M. (2006). “La corporalidad en las artes escénicas”. En CASTAÑAR et al. (Coord.) *La inteligencia corporal en la escuela*. (83-100). Barcelona: GRAÓ.
- MATEU, M. y TORRENTS, C. (2012). “Lógica interna de las actividades físicas artístico-expresivas”. *Revista Tandem*, 39 (48-61).
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- McKERNAN, J. (2001): *Investigación-acción y curriculum*. (2^a edición). Madrid. Morata.

- MEDINA, A. (2010). "Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de secundaria". En I. González-Gallego: *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación superior*. (135-150). Barcelona: Graó
- MILES, M. B. y HUBERMAS, A. M. (1984). *Qualitative data análisis: A source book*. Beverli Hills: CA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991b) Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. del 13 de septiembre).
- MONJAS, R. (2008). *Análisis y evolución de las propuestas de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de educación física a través de la evaluación del alumnado*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- MONROY, M. (2003). "La Danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela". *Educación y educadores*, 6. (159-167). Cundinamarca (Colombia): Universidad de la sabana.
- MONTÁVEZ y ZEA. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-crea.
- MONTÁVEZ, M. (1992). "Abramos la puerta a la expresión corporal". *Revista Alminar*, nº 23. Publicaciones educativas. Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba.
- MONTÁVEZ, M. (1998). "Metodología Expresiva". *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio*. (68-89). Melilla.
- MONTÁVEZ, M. (2001). "La expresión corporal y la creatividad. Un camino hacia la persona". *Revista Tandem nº 3*, (50-65).
- MONTÁVEZ, M. (2001). "Los Valores humanos a través de la Expresión Corporal". *Actas del IV Congreso Internacional: La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar en el nuevo milenio*. (180-199). A.D.E.F. Septiembre 2001. Cantabria.
- MONTÁVEZ, M. (2002) Ponencia "Recreación Expresiva". *Actas del Congreso Internacional de "Educación Física, Ocio y Recreación"*. Edita FETE-UGT Cádiz.
- MONTÁVEZ, M. (2004) "Las tres <E> de la Expresión Corporal: entretenimiento, Entrenamiento y Educación. ¿Qué estamos haciendo?" En Castillo y M. Díaz (Coord.) *Expresión Corporal en Primaria* (31-46). Huelva: Universidad de Huelva.
- MONTÁVEZ, M. (2008). "Expresión Corporal un camino hacia la excelencia". En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (73-104). Salamanca: Amarú.
- MONTÁVEZ, M. (2011). *La Expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de la Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- MONTÁVEZ, M. (2012). "LOE. La consolidación de la Expresión Corporal". *Revista digital de Educación Física EmásF*. Nº 14, (60-80). Febrero.

- 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 deportiva*, (143-178). Barcelona: Graó.
- MONTAVEZ, M; GONZALEZ, I. (2012). “La Expresión Corporal en educación física en primaria. Conclusiones sólidas para una sociedad líquida”. *Revista Tandem, Didáctica de la EF*. nº39 (8-21).
- MONTERO, A. (2008). “La práctica docente a debate. Inclusión e la Expresión Corporal en la programación anual del docente: preferencias personales y falta de información profesional frente al deber legal”. *Revista digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, año 13, nº 126. (Consultado en 12 Enero 2012 en: <http://www.efdeportes.com/efd126/inclusion-de-la-expresion-corporal-en-la-programacion-anual-del-docente.htm>).
- MORSE, J. M. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La Enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.
- MOSSTON, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSSTON, (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.
- MOTOS TEREL, T. (1983). *Iniciación A la Expresión corporal: teoría, técnica, práctica*. Barcelona: Humanitas.
- MOTOS TERUEL, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.
- MOTOS TERUEL, T. (1990). *Expresión corporal*. Madrid: Alhambra.
- MOTOS TERUEL, T. (1996). “Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje”. En V. García Hoz y otros: *Enseñanzas artísticas y técnicas*. (113-164). Madrid: Rialp.
- MOTOS TERUEL, T. (2003a). “Bases para el taller creativo expresivo”. En G. Sánchez et al. (Coords). *I Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (141-153). Salamanca: Amarú.
- MOTOS TERUEL, T. (2003b). “Cerebro emocional, Educación emocional y Expresión Corporal”. En G. Sánchez et al. (Coords). *I Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (101-117). Salamanca: Amarú.
- MOTOS, T. y LAFERRIERE, P. (2008). “Dramatización y expresión corporal. Bases y Retos”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (29-46).Salamanca: Amarú.

N

- NAVAJAS, R. (2008). “Expresión Corporal y Educación en Valores: la carta de la tierra con herramienta de trabajo”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (627-632).Salamanca: Amarú.
- NAVAJAS, R. y RIGO, C. (2008). “Arte y Expresión corporal: una fusión para contribuir en la formación del docente”. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol: 3. (189-202).

- NAVAJAS, R. (2003). “Nuevos retos en la Expresión Corporal del Siglo XXI: fundamentación, cambio estructural y renovación de su filosofía”. En G. Sánchez et al. (Coords). *I Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (287-292). Salamanca: Amará.
- NAVARRO, M. R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del Profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- NAVARRO, R. (2006/2007). “Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional”. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 2006/2007, (161-172). Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- NORMAN, G. R. y SCHMIDT, H. G. (2000) “Effectiveness of problem-based learning currícula:theory practice and paper darts”. *Medical Education*, 69 (9), (435-457).

O

- OLIVERA BELTRÁN, (1993). *Temario de oposiciones al cuerpo de profesores de secundaria de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- ONOFRE, M., CARREIRO DA COSTA, F. & MARCELO, C. (2003). “Practical Knowledge, self-Efficacy and Qualiry of Teaching. Multicase Study in PE Teachers”. En Sena Lino, R. Omelas, F. Carreiro da Costa & M. Piéron: *Innovation and New Technologies in Physical Education, Sport, Research and/on Teacher and Coach Preparation*. Proceedings of the Madeira AIESEP Congress, CD.
- ONOFRE, R.; CONTRERAS, J.; RUIZ, L. M.; ZAGALAZ, M^a. L.; ROMERO, S. (2002). “Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. Incidencias en su pensamiento”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 45, (131-149). Diciembre 2002.
- OÑA, A. (2002). “La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas”. *Revista Motricidad*, 9, (9-42).
- ORDEN EDU/1046/2007, (12 Junio) por la que se regula la implantación y el desarrollo de la educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL nº 114, (12699), 13 Junio, 2007.
- ORTIZ CAMACHO, M. M. (1998). “Metodología de las composiciones coreográficas en la Danza escolar. Reflexiones y propuestas de desarrollo aplicadas a la formación del profesorado de Educación Física”. *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio*. (809- 817). Melilla.
- ORTIZ CAMACHO, 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*. (267-279). Murcia: Universidad de Murcia.
- ORTIZ CAMACHO, M. M. (2002). *Expresión corporal: una propuesta para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORTIZ, M. M. (1997). “La Expresión Corporal en la formación inicial y permanente del maestro especialista en Educación Física. Propuesta aplicada al desarrollo de las prácticas dirigidas al profesorado”. *Revista electrónica Áskesis*, Nº1 (<http://www.askesis.es>).

P

- PALACIOS, L. (2000). “La entrevista”. En G. Edel (Ed.): *Manual teórico práctico de la investigación social. (Apuntes preliminares)*. (471-490). Madrid: Arestinde.
- PARLEBAS, P. (1968). *Elementos de la sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- PASCUAL- BAÑOS, M^a. C. (1999). “La Formación Inicial del profesorado de Educación Física: en busca del significado profesional perdido”. En *Conceptos de Educación, n^o6*. (75-90).
- PASCUAL, C. (2007). “Qué es relevante enseñar en educación física. “Cuanto más azúcar más dulce” sí, pero sólo”. En P. Palou et. Al. (Coords.), *Educación física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos*. (147-151). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- PASCUAL-BAÑOS, M^a. C. (2003). “La Historia de vida de una educadora de profesores de educación física: su desarrollo personal y profesional”. *Ágora para la EF y el deporte, n^o 2-3*, (23-38).
- PASCUAL-BAÑOS, M^a. C. (2004). “Formación del profesorado, reflexión acción y la ética del trabajo bien hecho”. *Revista Tándem, Didáctica de la educación física, n^o 15*, (18-25).
- PATTON, M. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Londres. Sage
- PELEGRÍN, A. (1996). “Expresión corporal”. En V. García (dir.): *Tratado de Educación Personalizada. Personalización en la Educación física*, (337-353). Madrid: Rialp.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Literatura Mondadori.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Morata.
- PÉREZ ORDÁS, CALVO Y GARCÍA, (2012). “Una metodología para la Expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo”. *Revista digital de EF EmásF. Año 3, n^o14* (39-51).
- PÉREZ ORDÁS, R.; GARCÍA, I. y CALVO, A. (2009). “*Me muevo con la expresión corporal*”. Sevilla: MAD.
- PÉREZ PUEYO, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación secundaria Obligatoria en la LOGSE. Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis Doctoral. Universidad de León.
- PÉREZ PUEYO, A. Coord. (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- PÉREZ PUEYO, A y CASANOVA VEGA, P. (2010). *La programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- PÉREZ-DIAZ, V. y RODRIGUEZ, J.C. (2003). *La Educación General en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- PEREZ-ROUX, T. (2007). “Ah, c’est de la danse?”. Formation des enseignant d’EPS et représentations de l’ apprentissage en danse. En G. Carlier y J.C. Renard (Coord), *Plaisir, compétence et réflexivité* (39- 48). Bélgica: UCL, Presses universitaires de Louvai la Neuve.”.

- PEREZ-ROUX, T. (2008). "Formación de formadores en Expresión Corporal". En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación Física y Ciencias afines* (469-474). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- PEREZ-ROUX, T. (2009a). "Evolution des textes, interpretations des enseignants et rapport a la discipline: le cas de IÉPS". *Spirale. Reveu de Recherches en Education*. N° 43, (201-213).
- PEREZ-ROUX, T. (2009b). "Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación inicial de los docentes de EF: estudio en la zona de Dantes-Francia". *Ágora para la EF y el Deporte*, n° 10, 2009, (59-79).
- PEREZ-ROUX, T. (2010). "Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: La danza a debate". *Aula*, 16, (91- 111). Ediciones universidad de Salamanca.
- PÉREZ-SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos*. Vol. I Madrid: La Muralla.
- PRIETO, J. A., y NISTAL, P. (2008). "El éxito de la combinación actividad motriz – interpretación en la expresión corporal". En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez. *II Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación: el movimiento expresivo*. (307-314). Salamanca: Amarú.
- Publications.

Q

- QUINTANA, M^a A. (1997). *Ritmo y educación física*. Madrid: Gymnos.

R

- RACIONERO PLAZA, S. (2012). "Psychological Research for the TwentyFirst Century". *International Journal of Educational Psychology (IJEP)*, 1(1), 14. Editorial: The International Journal of Educational Psychology:DOI: 10.4471/ijep.2012.00
- RAE. (2009). *Diccionario de la Lengua española*. Madrid: Real Lengua Española.
- RAMOS, J.; CUÉLLAR, M^a. J.; JIMÉÑEZ, F. (2012). "Nuevos retos en el desarrollo curricular de la Expresión Corporal". *Revista digital de Educación Física EmásF*, año 3, n° 14, (142-149).
- REAL DECRETO 1361/2006, 29 de Diciembre, por el que se establecen los contenidos mínimos de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n° 5, (677), 5 de Enero, 2007.
- REAL DECRETO 831/2003 por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n° 158, (25683), 3 de Julio, 2003.
- REYNO, A. (2006). *La Formación Inicial de los profesores de Educación Física en Chile y la Actividad Expresivo Motriz*. Tesis Doctoral. Departamento de E.F. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. No publicada.
- REYNO, A. (2007). "Los objetivos y contenidos de las actividades de expresión motriz, según la opinión de los profesores de educación física en Chile". *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2010, n°18, (56-59).

- REYNO, A. (2011). “Los contenidos de la expresión motriz y la gimnasia rítmica según la opinión de los profesores de Educación Física en Chile”. *Revista digital de educación física EmásF*, año 2, nº 12 (9-21).
- REYNO, A. y DELGADO, M. A. (2006). *Los contenidos y necesidades para el desarrollo y aplicación de las actividades de expresión motriz en la formación inicial de los profesores de educación física. Un estudio exploratorio*. Granada: Motricidad.
- RIVEIRO Y SHINCA, (1995). *Optativas de Expresión Corporal*. Madrid: MEC.
- RODRIGUEZ, G; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Algibe. Málaga: Archidona.
- ROGERS, R. (1991). *Libertad y creatividad en la Educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós educador.
- ROJAS, P. (2008). “La expresión corporal. Una asignatura apasionante”. *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física. Abril 2008*. Córdoba. (Consulta realizada en Septiembre 2012 en: <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-090-229-003-001.html>).
- ROMERO MARTÍN, CH. (1999). “La Expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la Educación Física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma”. En D. Linares; F. Zurita; J. A. Iniesta, *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. (387-394). Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario, 1999.
- ROMERO MARTÍN, CH. (2001). “Cuerpo y creatividad. Reflexiones sobre la creatividad en Educación Física”. *Revista Tandem*, nº 3. (25-38).
- 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. (2004). “Argumentos sobre la Formación Inicial de los docentes de Educación Física”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1). (1-20).
- ROMERO, R. (1994). *Temario de oposiciones para el cuerpo de Secundaria*. Zaragoza: CEPID.
- ROMERO, R. (2008). “¿Quo vadis Expresión Corporal?”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, (105-116). Salamanca: Amarú.
- ROMERO, R. Y CHIVITE, M. (2008). “Tú indio, yo vaquero. ¿Evaluamos Expresión Corporal?”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: el movimiento expresivo*. (137-142). Salamanca: Amarú.
- RUANO ARRAIGADA, K. (2003). “¿Cómo expresamos las emociones?”. En G. Sánchez, et al., (Coords.). *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (171-183). Salamanca: Amarú.
- RUANO ARRAIGADA, K. (2004). *La influencia de la Expresión corporal sobre las emociones: estudio experimental*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- RUANO, K. (2008). “Metodología de enseñanza de las danzas del mundo desde la expresión corporal. ¿Qué contenidos se desarrollan?”. En G. Sánchez, J. Coterón,

- J. Gil y A. Sánchez, *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: el movimiento expresivo..* Salamanca: Amarú. (359-365).
- 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*. (107-148). Sevilla: Wanceulen.
- RUANO, K; UDIAS, C y ASENSIO, E. (2012). “Taller de Expresión Corporal sobre las calidades de movimiento”. *Revista Digital de Educación física EmásF*. Años 3, nº 14. (92-105).
- 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*. (11-29). Huelva: Universidad de Huelva.
- RUIZ, F. (2003). “La formación inicial de 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*. (135-150). Valladolid: A. VA. P.E.F.
- RUIZ, J.L., ARISTEGUI, I. y MELGOSA, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Cuadernos monográficos del ICE, nº 7. Universidad de Deusto.

S

- HOPMANN, S. (1997). “Formación del profesorado y desarrollo escolar: algunas observaciones y propuestas”. *Revista Interuniversitaria. Formación profesorado*, 29. (117-124).
- SAENZ-LOPEZ, P.; SICILIA-CAMACHO, A. y MANZANO-MORENO, J.L. (2009). “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*. Vol. 10 (nº 37) (pp. 167-180). (Consultado en Junio 2012 en [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm)).
- SALGADO LÓPEZ, J. I.; LÓPEZ VILLAR, C.; CANALES, I.; ESLAVA, I. (2003). “Análisis del tratamiento de las Actividades de expresión corporal en diversos currículos de la E.S.O.” En G. Sánchez et al., (Coords.). *I Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación: Expresión, creatividad y movimiento*. (345-251). Salamanca: Amarú.
- SALGADO Y OTROS. (2002). “Análisis comparado de las modificaciones de los currículos de E.F. de la E. S.O. en diferentes instituciones con competencias en materia educativa en el estado español”. *Actas del V Congreso de CC. Del Deporte, la E.F. y la Recreación. I.N.E.F.C.* (481-490). Lleida.
- SALGADO, J. I. (2003). *Análisis del tratamiento de las Actividades de Expresión corporal en diversos currículos de la ESO*. Tesis Doctoral.
- SÁNCHEZ, G. (2002). “Un viaje a las profundidades de la Expresión Corporal”. *XV Jornadas de Educación Física: Nuevas tendencias en Educación Física*. Septiembre 2002.
- SANCHEZ, G. Y COTERON, 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.

- SANCHEZ, G. Y COTERON, J. (2010). “Educación artística por el movimiento: la expresión Corporal en Educación Física”, en *AULA, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, nº 16, 2010, (113-134).
- SANCHEZ, G y COTERÓN, J. (2012). “Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa”. *Revista Tandem, Didáctica de la Educación Física*, nº 39, (37-47). Barcelona: Graó.
- SANCHEZ, G; COTERÓN, J; PADILLA, C; LLOPIS, A y MONTÁVEZ, M. (2008). “La Expresión Corporal en el marco del espacio europeo de educación superior. Un proyecto de consolidación”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez, (Coords.). *II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: el movimiento expresivo*. (18-27). Salamanca: Amarú.
- SANTIAGO, P. (1985). *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Editorial Narcea.
- SANTOS, S; LISBONA, M Y RODRÍGUEZ, M. (1998). “Metodología expresiva. Hacia la búsqueda de una metodología propia en la aplicación de la Expresión Corporal”. *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio*. (851-868). Melilla.
- SAZ, A. (2000). *Diccionario de psicología*. Libro-Hobby-Club. Madrid.
- SCRIBEN, M. (1994). “Duty-based teacher evaluation”. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Nº 8, (151-184).
- SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1989). “Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesorado: sus juicios, decisiones y conducta”. En S. Gimeno y G. Pérez: *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. (372-419). Madrid: Ed. Akal/Universitaria.
- SHINCA, M. (1988). *Expresión corporal*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- SHINCA, M. (2003). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Praxis.
- SICILIA, A. (1996). “El profesor de EF en Andalucía. Cómo piesa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades”. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, nº 8. (34-55).
- SICILIA, A. y DELGADO, M. (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 Askesis*, nº1.
- SIERRA, M.A. (2001). *La Expresión corporal desde una perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- SIERRA, M. A y CAHADIÑA, P. (2008). “Un cuerpo creativo mejora tu expresión”. En G. Sánchez, Tabernero, J. Coterón, Llanos y B. Learreta. *II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (119-126). Salamanca: Amarú.
- SIERRA, R. (1985). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- STAKE, R.E. (1994). *Investigación con Estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STOKOE, P. (1982). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- STOKOE, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Argentina: Humanitas.

STKOE Y HARF, (1986). *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.

T

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

TINNING, R. (1996). “Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, 311. Monográfico de EF. (123-134).

TORRANCE. E. P. (1976). *La Enseñanza Creativa*. Madrid: Santillana.

TORRE R, TORRE R. (2000). “La dramática creativa”. *Revista Tandem*, nº 3 (93-108).

TORRE, E; MOLINA, L; ALEDO, R; LANDA, R. (2001). “Técnicas expresivo-creativas: el musical y el mach de la improvisación”. *Actas del IV Congreso Internacional: La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. (769 – 776). Santander.

TORRE, E; PALOMARES, J; CASTELLANO, R. (2007). “La Expresión Corporal en el currículo del sistema educativo de la república de cuba: estudio de las necesidades de la formación inicial”. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 11, (11-16).

TORRENTS, C y CASTAÑER, M. (2008). “Educación Integral mediante el Contact improvisation”. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*. Nº 26, (91-100). Enero.

TORRENTS, C Y LANUZA, E. (2008). “Una experiencias de Contact improvisación en un IES”. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez. *II Congreso dInternacional de Expresión corporal y Educación: el movimiento expresivo*. (285-290). Salamanca: Amarú.

TRAVER, SALE, DOMENECH Y MOLINER, (2005). “Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente”. *Revista Iberoamericana de educación*, (1-19).

TRIANES, M^o.; ABASCAL, J.; GARCÍA, B.; RÍOS, M. e INFANTE, L. (2000). “Estrategias de aprendizaje universitario: relaciones entre sus modelos mentales y su reflexión sobre el propio aprendizaje”. *Actas del Congreso Hispano-portugués de Psicología*.

TRIGO, E. (1992). *Estrategia de futuro para un ocio recreativo*. Congreso E.L.R.A. Bilbao.

TRIGO. E. (2000). “Cuerpo y creatividad”. *Revista Tándem*, nº 3, (5-22).

TRIGO, E. y COLABORADORES. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.

V

VACA ESCRIBANO, M. Y BARBERO, J. I (1999). “Reflexiones en torno a la Formación Psicopedagógica del profesorado universitario en Educación Física”. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, nº 34. (263-276).

VALLEJO, B. (2003). “Expresión Corporal con tercera edad”. En G. Sánchez, Tabernero, J. Coterón, Llanos y B. Learreta (Coords.): *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (463-468). Zamora: Amarú.

- VALLÉS, C Y MORA, J. (2001). “O te mueves o caducas: formación permanente a través de un seminario de Educación Física”. *Revista Tándem*, nº 4, (102-118).
- VALLÉS, A. Y VALLÉS, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- VAQUERO, A; CARMONA, A, BASURTO, U. (2008). “Descifrando los mensajes y significados presentes en el lenguaje corporal”. En Sánchez, Tabernero, Coterón, Llanos y Larreta, *II Congreso de Expresión Corporal y Educación: El movimiento expresivo*. (339-345). Salamanca: Amarú.
- VAZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- VELAZQUEZ, R. Y GARCÍA, M. (2000). “Reforma educativa y educación física: una tarea inacabada”. *Revista tándem*, nº 1. Octubre. (27-37).
- VELAZQUEZ, R. Y HERNANDEZ, J. L. (2005). “La Educación Física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje”. *Revista Tándem*, 17, (7-20).
- VICIANA, J. (2000). “Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente”. *Revista Motricidad*, nº 6, (107-122).
- VICIANA, J. y ARTEAGA, M. (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela*. Barcelona: INDE.
- VICIANA, J. y TORRE, E. (2003). “Las dimensiones de la motricidad expresiva”. En G. Sánchez, Tabernero, J. Coterón, Llanos y B. Learreta (Coords.): *I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento*. (231-243). Salamanca: Amarú.
- VILLA, A. (2003). “La tradición humanista en la formación de profesores/as. (Amavet y el caso del profesorado en Educación Física. UNLP)”. *Revista Digital de Educación Física y Deportes*, nº 56. Enero 2003.
- VILLA, A. y MARAURI, J.(2004). *Herramientas para el desarrollo de la calidad*. Bilbao: Mensajero SAU.
- VILLADA, P. (1996). “Necesidad de una teoría conceptual universal, para delimitar el campo científico-didáctico en la expresión corporal”. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. (407-410). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- VILLADA, P. (2000). “Una nueva cultura del cuerpo entra en la escuela”. *Revista ASKESIS*, nº 1.
- VILLADA, P. (2001). “Construyendo la Expresión Corporal”. En P. L. Rodríguez (Coord.), *El curriculum de Educación Física a debate*, (235-249). Murcia: F.C. 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.
- VILLAR ÁLVAREZ, F. (1992). “La formación inicial del profesor de Educación Física basada en el análisis de la práctica”. *Actas del congreso de EF de Universidad de Castilla la Mancha*. (179-188).
- VILLARD AIJÓN, M. (2012). “La Expresión Corporal. Un camino tortuoso”. *Revista digital de Educación física EmásF*. nº 14. (9-26). Febrero.

W

WALKER, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WOODS, P. (1987). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Y

YOUNG, M. F. (1993). "Instructional design for situated learning". *Educational Technology Research & Development*, Vol. 41, nº 1, (43-58).

ANEXOS

A continuación, en papel, sólo se recoge un extracto de los anexos que se pueden encontrar en el CD. El CD recopila toda la información de este estudio, tanto de la primera fase como de la segunda fase.

- Extracto del Anexo I. Modelos de cuestionario con las preguntas realizadas en la Primera Fase y en la Segunda Fase.
- Extracto del Anexo II. Ejemplos de entrevista con las preguntas a una colaboradora en la Primera Fase y otro colaborador de la Segunda Fase.
- Extracto del Anexo IV. Resumen de los temas planteados durante grupo de discusión “punto de encuentro” en la Segunda Fase.

Estos anexos íntegros, junto al resto de anexos, se encuentran en el CD adjunto.

EXTRACTO DEL ANEXO I

MODELO DE CUESTIONARIO PRIMERA FASE DE INVESTIGACIÓN

Me alegra poder contar con tu colaboración para la investigación que voy a llevar a cabo. El tema sobre el que quiero investigar es, principalmente, **qué tipo de dificultades** se encuentra el profesorado de Secundaria a la hora de desarrollar el Bloque de contenidos de **Expresión Corporal** en su aula. Esto me hace profundizar, también, en cómo se está impartiendo actualmente dicho contenido y qué se opina de él. Como ves me gustaría saber tu opinión sobre este tema y por eso pido que tus respuestas sean lo más sinceras posibles.

En ningún momento quiero enjuiciar el trabajo que realizas con tu alumnado, más bien todo lo contrario, deseo saber todo lo que opinas sobre la Expresión Corporal, cómo la entiendes tú y la llevas a cabo, o por qué no, y si desarrollar este tipo de contenido te supone algún conflicto o problema. Por ello te dejo un espacio en cada pregunta que podrás completar contándome todo aquello que desees. Por supuesto te garantizo el anonimato y la confidencialidad, (en el nombre y en los datos que me ofrezcas). Estaré encantada de pasarte el informe final que surja de este trabajo de investigación para que lo revises y me des tu aprobación.

A continuación te presento el cuestionario que me gustaría que contestases, (a poder ser antes del Domingo: 25 Noviembre), puedes contestar como quieras: o bien detrás de cada cuestión, o bien enumera tus respuestas y escríbelas al final del cuestionario. Posteriormente me gustaría quedar contigo, (antes de las vacaciones de Navidad) y realizarte una entrevista para poder conversar sobre los datos obtenidos. **Muchas gracias** por tu cooperación. Te iré informando de las posibles conclusiones que vaya elaborando.

CUESTIONARIO:

Sexo: _____. Años de docencia: _____.

Niveles de docencia: 1ºCiclo ESO 2º ciclo ESO Bachillerato

- 1.- ¿Desarrollas el contenido de Expresión Corporal en tus clases?
- 2.- Si lo has desarrollado, ¿Cuántas sesiones sueles dedicarle a lo largo del curso? ¿Por qué?
- 3.- Ordena por orden de importancia (para ti), los diferentes bloques de contenido desarrollados en el nuevo Real Decreto 3473/2000, del 29 de Diciembre. (Utiliza el 1 para el de mayor importancia).

- Condición Física y Salud.
- Juegos y deportes. Cualidades motrices personales.

- Ritmo y Expresión.
- Habilidades específicas en el medio natural.

- 4.- ¿Cuál es tu intención al desarrollar Expresión Corporal en tus clases?
- 5.- ¿Cuál de los contenidos de Expresión Corporal trabajas normalmente?
- 6.- De los contenidos de Expresión Corporal, ¿cuáles no comprendes o no tienes claro cómo desarrollarlo? ¿Por qué?
- 7.-¿Crees que están bien definidos los contenidos de Expresión Corporal dentro del Currículo Oficial? ¿Por qué lo crees? ¿Añadirías alguno?
- 8.- ¿Crees que la Expresión Corporal tiene buena aceptación en tu alumnado? ¿Por qué?
- 9.- En las clases de Expresión Corporal, ¿participas activamente en las actividades? ¿Por qué?
- 10.- ¿En alguna actividad te has mantenido más al margen por inseguridad o desconfianza? ¿En cuál?
- 11.- ¿Propones tareas y observas lo que ocurre? ¿Por qué?
- 12.- ¿Dedicas momentos para que tu alumnado cree?. ¿Por qué?
- 13.- ¿Diriges personalmente las actividades que les propones? ¿Por qué?
- 14.- ¿Encuentras dificultades en la evaluación de los contenidos de Expresión Corporal? ¿En cuales de ellos? ¿A qué crees que se debe?
- 15.- ¿Crees que la formación inicial que has tenido sobre este contenido ha sido adecuada? ¿Por qué?
- 16.- ¿Has tenido alguna experiencia de formación permanente sobre dicho contenido?
- 17.- ¿Fue satisfactoria y/o de utilidad para ti? ¿Y para el desarrollo de tus clases? ¿Por qué?
- 18.- ¿Te supone alguna dificultad, problema o conflicto desarrollar este contenido?

Muchas gracias por tu interés y colaboración. Estaremos en contacto.

MODELO DE CUESTIONARIO SEGUNDA FASE INVESTIGACIÓN

Me alegra poder contar de nuevo con tu colaboración para continuar el estudio que estoy llevando a cabo para finalizar mi tesis. Te recuerdo que el tema sobre el quiero investigar es, principalmente, con **qué tipo de dificultades** se encuentra el profesorado de Secundaria a la hora de desarrollar el Bloque de contenidos de **Expresión Corporal** en su aula (en el currículum actual llamado “Ritmo y Expresión”). Esto me hace profundizar, también, en cómo se está impartiendo actualmente dicho contenido y qué se opina de él. Como ves me gustaría saber tu opinión sobre este tema y por eso pido que tus respuestas sean lo más sinceras posibles.

En ningún momento quiero enjuiciar el trabajo que realizas con tu alumnado, más bien todo lo contrario, deseo saber todo lo que opinas y sientes a la hora de enfrentarte al desarrollo de los contenidos de Expresión Corporal, cómo la entiendes tú y la llevas a cabo, o porqué no, y si desarrollar este tipo de contenido te supone algún conflicto o problema. Por ello te dejo un espacio en cada pregunta que podrás completar contando todo aquello que desees. Por supuesto te garantizo el anonimato y la confidencialidad, (en el nombre y en los datos que me ofrezcas). Me gustaría pasarte el informe final que surja de este trabajo de investigación para que lo revises y me des tu aprobación.

Puedes contestar como quieras: o bien detrás de cada cuestión, o bien enumera tus respuestas y escríbelas al final del cuestionario. Posteriormente me gustaría quedar contigo y otros profesores colaboradores para realizar un pequeño debate y una posterior entrevista para poder conversar sobre los datos obtenidos.

A continuación te muestro el cuestionario. Te pido que lo hagas con la mayor precisión y sinceridad posible. **Muchas gracias** por tu colaboración. Te iré informando de las posibles conclusiones que vaya elaborando.

CUESTIONARIO 2º:

Sexo: _____. Años de docencia: _____.

Niveles de docencia: 1º Ciclo ESO 2º ciclo ESO Bachillerato

1.- ¿Qué contenidos o actividades de Expresión Corporal has desarrollado en tus clases durante estos siete últimos años?

2.- ¿Has modificado tus planteamientos en el desarrollo de estos contenidos desde que tuvimos contacto hace 7 años? Si lo has modificado ¿En qué lo has cambiado y porqué lo has hecho?

3.- Ordena por importancia (para ti), los diferentes bloques de contenido. (Utiliza el 1 para el de mayor importancia).

___ Condición Física y Salud.

___ Juegos y deportes. Cualidades motrices personales.

___ Ritmo y Expresión.

___ Habilidades específicas en el medio natural.

4.- ¿Crees que están bien definidos los contenidos de “Expresión corporal” dentro del actual currículum en el bloque de “Ritmo y Expresión”? ¿Por qué lo crees?

5.- ¿Qué contenidos de “Expresión corporal” prefieres y te gusta trabajar normalmente? ¿Por qué?

6.- Cuando no has llevado a cabo estos contenidos en tus clases ¿por qué ha ocurrido?

7.- Valora según tus vivencias qué elementos producen mayor dificultad para que puedas desarrollar estos contenidos en tus clases (utiliza el 1 para el de mayor dificultad):

___ los recursos materiales e instalaciones para desarrollar estas actividades.

___ los miedos, desconfianza e inhibiciones personales al manifestar mis emociones en estas actividades.

___ la falta de formación y pocos recursos prácticos en este campo.

___ la actitud que pueda mostrar el alumnado.

8.- En las clases donde desarrollas actividades de “Expresión Corporal”, ¿participas y te implicas activamente en las actividades? ¿Haces pequeñas demostraciones frente al alumnado?

¿Crees que ayuda en algo tu participación?

9.- Si no participas en estas clases o no haces demostraciones, ¿Por qué?

10.- ¿Has recibido algún tipo de formación durante estos 7 años (curso, congreso, seminario...) relacionado con los contenidos de “Expresión corporal”? Si la has recibido, ¿de qué trataba en concreto?

11.- Esta experiencia formativa ¿fue satisfactoria y/o de utilidad para ti? ¿Te sirvió de ayuda tanto personal como profesional para encontrarte más cómodo/a con estas actividades?

12.- ¿Has pedido o tenido colaboración de otros compañeros/as para desarrollar estos contenidos alguna vez? ¿Cómo fue vuestra colaboración?, ¿qué se hizo?

13.- ¿Has leído libros o publicaciones que te hayan aportado recursos para llevar a cabo estos contenidos? Si lo has hecho, ¿de qué trataban?

14.- ¿Te supone alguna dificultad, problema o conflicto desarrollar este contenido en tus clases? ¿Por qué? Si es así, ¿Cuál crees que sería la posible solución para resolverlo?

Muchas gracias de nuevo por tu interés y colaboración. Estaremos en contacto.

EXTRACTO DEL ANEXO II

EJEMPLO DE MODELO DE ENTREVISTA 1ª FASE. (GLORIA)

- 1- ¿Realizas EC en tus clases de EF?
- 2- ¿Cuántas sesiones sueles dedicarle?
- 3- ¿Cómo realizas la evaluación de estas sesiones?
- 4- ¿Crees que la instalación donde realizas estas clases es adecuada? ¿Le das importancia a la instalación?
- 5- ¿Qué contenidos sueles introducir en tus clases?
- 6- ¿Cuáles son tus intenciones o finalidades con estas actividades?
- 7- ¿Percibes aceptación en tu alumnado?
- 8- ¿Qué tipo de contenidos introduces en tus cursos?
- 9- ¿Cuál es tu organización para ir introduciendo actividades?
- 10- ¿Qué opinión tienes de cómo están definidos este bloque de contenidos en el currículum?
- 11- ¿Quieres dar una visión más amplia de la EF?
- 12- ¿Piensas que existen roles o estereotipos que condicionan a tu alumnado en estas propuestas?
- 13- ¿Sueles participar junto con tu alumnado en las actividades?
- 14- ¿En alguna ocasión no has participado?
- 15- ¿Propones actividades y observas lo que sucede con el alumnado?
- 16- ¿Permites momentos de creación en el desarrollo de estas clases?
- 17- ¿Sueles dirigir tú las actividades?
- 18- ¿Cómo haces la evaluación de este proceso?
- 19- ¿Utilizas otros instrumentos, como la autoevaluación?
- 20- ¿Cómo ha sido tu formación inicial en EC?
- 21- ¿Qué has realizado de formación permanente en este ámbito?
- 22- ¿Cuáles consideras que son tus dificultades principales con este contenido?
- 23- ¿Consigues trabajar estos contenidos con cierta continuidad en la Etapa?
- 24- ¿Tiene tu alumnado experiencias previas en EC?
- 25- ¿Crees que la EC aporta algo a la EF que realizas?

EJEMPLO DE MODELO DE ENTREVISTA 2ª FASE. (IDOY)

1. --Si en algún momento de tu carrera profesional, dando EF, no has realizado los contenidos de EC en algún año en concreto ¿porque piensas que ha ocurrido?
2. --Por circunstancias del tiempo de trabajo...?
3. --Cuándo lo has metido entonces, ¿qué tipo de contenidos en concreto has intentado desarrollar en esas actividades?
4. --Y en estas actividades entonces, ¿a qué van referidas en concreto?
5. --Hay alguna actividad en concreto de E.C. de la que rehúyas o no te apetece meterla y entonces la echas a un lado... un poco...
6. --Citabas en algunas encuestas anteriores que a lo mejor con dos horas semanales de E.F. pues que realmente no te daba mucho tiempo a profundizar en este tipo de contenidos en concreto. ¿Cómo te organizas actualmente? ¿Desde que empiezas a trabajar ese año... cómo organizas... por unidades... cómo lo haces?
7. --Comentabas lo de las instalaciones, ¿Crees que es una dificultad, es un problema el tema de la instalación? ¿Alguna vez por culpa de que no pudieras usar una instalación, que tú crees adecuada, has dejado de desarrollar estos contenidos?
8. --Piensas que el curriculum que hay actualmente, que sabes que antes sí que era el bloque de E.C. ahora es Ritmo y Expresión, ¿crees que está bien definido?, ¿crees que nos ayuda un poco al profesorado a la hora de llevarlo a cabo al aula? Qué opinión tienes.
9. --Sí te iba a comentar también porque en la entrevista anterior decías que alguna vez si que habías realizado Aerobic en tus clases pero que creías que eso no era E.C. ¿Crees que en estas propuestas que a veces les hacemos a nuestros alumnos olvidamos realmente ese matiz expresivo? Por que realmente se podría hacer un baile de salón expresivo, ¿no? ¿Pero piensas que se nos olvida? ¿o qué ocurre realmente con ese matiz expresivo?
10. --¿Por qué lo crees?
11. --Entonces en las actividades que tú planteas ¿realmente tienes como objetivo la mejora del ritmo en tus alumnos?
12. --Y entonces ¿crees que estas actividades que tú planteas consiguen finalmente que los alumnos expresen sus sentimientos?, ¿tienen ese matiz expresivo que decíamos antes?
13. --Tú cuando propones estas actividades que me estás contando y estás actividades que me muestras aquí, ¿participas en esas propuestas con ellos?
14. --¿Piensas que tu implicación en estas actividades, cuando has participado, puede favorecer que el alumno acepte mejor este tipo de contenidos?
15. --¿Te supone ese momento un bloqueo o una vergüenza, una inhibición? ¿el mostrarte frente a los alumnos?
16. --O sea que piensas que el clima de seguridad que hay en una clase, el clima afectivo que haya puede favorecer ese tipo de contenidos? ¿Cómo te lo planteas tú ahí?
17. --Te iba a preguntar que si alguna vez has demostrado, por medio de alguna actuación o por medio de alguna propuesta de estas que dices que planteas, ¿si has demostrado a tus alumnos, realmente en ese momento, tus sentimientos o tus emociones mediante ese movimiento expresivo que realizas?

18. --Si, en las muestras que tú comentas: profe haznos...En ese sentido ¿te has mostrado ante ellos, has sido capaz de hacerlo?
19. --Pues, comentas en la encuesta anterior que habría que dejar que los chavales crearan. También aquí al principio de la entrevista hablabas de la creatividad. ¿Crees que la creatividad es uno de los puntos positivos que te hacen a ti impartir este contenido?
20. --También comentabas, y lo has citado también hoy otra vez, que... te cito textualmente: “hago las clases más lúdico y entretenidas para los alumnos, huyendo un poco de tecnicismos y de un enfoque un poco metafísico de la E.C.” ¿Me puedes explicar esta idea un poco de enfoque “metafísico”? ¿A qué te refieres con eso?
21. --Crees que ese enfoque, porque hay otros compañeros que también citaban que era una expresión corporal “pura y dura”, ¿crees que ese enfoque tiene que ver con que realmente te implicaba personalmente mucho? ¿Requería una implicación personal muy grande y nos veíamos un poco inhibidos en ese sentido?
22. --¿Conceptual quizá?
23. --¿Crees que nuestro alumnado tiene experiencias previas como para conseguir esa progresión que tú dices, para asimilar este tipo de contenidos?
24. --Citabas también que se necesitaba también un mínimo de confianza y complicidad con el alumnado, no. Te supone dificultad, me decías, cuando llevas poco tiempo de trabajo con ellos, entonces esto... ¿cómo te o planteas? ¿Cuándo tu período de trabajo es corto cómo te planteas crear ese clima afectivo con los alumnos?
25. --Comentabas también lo de la evaluación. ¿La evaluación te plantea una dificultad en este contenido?
26. --Alguna vez esto te ha hecho replantearte el llevar a cabo estas actividades para luego no tener que llevar a cabo la evaluación?
27. --En tu experiencia y tu paso por diferentes centros, ¿cómo has vivido este contenido en cuanto a los demás compañeros y compañeras de E.F.? ¿Se desarrolla, no se desarrolla, qué te podían transmitir si lo llevabais a cabo?
28. --Quizás haya podido ser por el cambio en el curriculum, no? Al darle ya el nombre de ritmo y Expresión? ¿Hubiera podido influir esto?
29. --¿Qué crees que favorece cuando tú metes actividades de E.C. en tus clases?
30. --¿Que sacas de bueno? Una vez que has llevado a cabo con un grupo una U.D. de E.C. ¿qué sacas de bueno, a nivel de tus alumnos, a nivel tuyo personal...?
31. --Un logro en estos contenidos ¿te da más satisfacción que en otro contenido de la E.F.?
32. --Y a ti a nivel personal, ¿qué satisfacción te produce?
33. --Pues hablando ya un poco de tu formación y de tus experiencias previas haz un poco memoria a ver si antes de comenzar tu formación inicial en el Inef, antes, ¿si tuviste algún contacto con este tipo de actividades? ¿Recuerdas algo?
34. --Sí, cuando eras alumno o monitor...
35. --Tu primer contacto entonces fue...
36. --Y ¿cómo fue aquella vivencia entonces cuando ya en la carrera encuentras esa asignatura de E.C.? ¿Qué recuerdas, qué sentiste...?

37. --¿Sentiste en aquel momento inhibición, bloqueo, frente a estas tareas que te proponía la profesora?
38. --Comentabas que quizá no hubo muchas orientaciones de cómo llevar luego esos contenidos a cabo con alumnos, ¿no? De Secundaria. ¿Cómo fue tu experiencia? ¿Sólo tuviste esta formación en aquel momento? ¿Y con esto ya pudiste darlo en tus clases cuando fuiste profesor de E.F.?
39. --¿Hiciste sólo la asignatura, no? ¿Hiciste el Seminario o sólo la asignatura?
40. --Sí. Eduardo yo creo, estaba Eduardo...
41. --¿Has tenido inquietud por formarte después más?
42. --¿Crees que estas experiencias previas que tu has tenido y en tu formación te han podido influir para... para hacerte evolucionar para plantear estas sesiones con tus alumnos?
43. --Comentabas también que veías difícil que se implantara la E.C: en los institutos, en antiguas encuestas que hicimos, ¿Actualmente sigues pensando igual? ¿Cuál es tu experiencia ahora?
44. --Algunos compañeros comentaban también que tuvieron una experiencia que fue cuando accedieron al concurso de oposición y que allí había una prueba específica para los profesores de E.C. ¿tú has pasado por esto?, ¿qué experiencias tienes? ¿Cómo lo has vivido?
45. --Se veía como una necesidad para que un profesor de secundaria cumpliera ese requisito, ¿no?
46. --¿Y la de los deportes sigue estando actualmente y la de E.C. no?
47. --¿Sentiste bloqueo en aquel momento? ¿inhibición, vergüenza...?
48. --¿O sea que ahí volvías a valorar un poco el matiz expresivo, no, en aquel momento?
49. --Podrías entonces citar... después de estos 8 años... que has estado impartiendo estos contenidos, ¿podrías citar actualmente que te supone para ti una dificultad para llevar a cabo estos contenidos?
50. --¿Y en cuanto a la evaluación o las instalaciones? Que en un momento dado te supone un problema pero ¿no lo ves como una dificultad como para llevarlo a cabo?
51. --Pues nada más, algo que tu quisieras añadir... de no sé, de tus experiencias, algo que se nos halla olvidado que quisieras aportar...

EXTRACTO DEL ANEXO IV

Resumen del grupo de discusión. Un punto de encuentro.

La reunión se comenzó a las 12:00h.

La investigadora ofrece refrigerio y algo de aperitivo, da la bienvenida, expone cómo se va a realizar la reunión y en qué consiste.

Se inicia la conversación con la lluvia de ideas.

“Expresión Corporal”. Todos dan su aportación, sin dudar y rápidamente. Por lo que la investigadora decide añadir otra palabra para la lluvia de ideas atendiendo a un nuevo matiz, observando las respuestas dadas anteriormente.

“Expresión Corporal en las clases de EF”. A lo que ya no se responde con tantísima velocidad, pero las ideas mostradas son muy interesantes.

Después, se continúa con el primer tema que muestra la investigadora como inicio de la conversación central. Los componentes del grupo, en cada una de sus intervenciones tienden a mirar a la investigadora directamente. Al percibir esta actitud, la investigadora toma la decisión de mirar a otros componentes del grupo, sin aparentar dejar de escuchar o, tiende a bajar la mirada a su hoja en alguna ocasión.

Tras una par de intervenciones iniciales de los miembros más atrevidos, se empieza a observar intercambio de ideas entre ellos, con afirmaciones o asentimientos en algunas de las opiniones expuestas por otros y complementando éstas. La investigadora observa que estos dos hechos favorecen que las miradas de la persona que tiene la palabra ya no sea directa para ella, sino que busca aprobación o comunicación con los otros miembros del grupo. Es aspecto da tranquilidad a la investigadora en cuanto a lo que acontece en el proceso que se está realizando.

Por otro lado, se muestran algo cohibidos en su inicio, aspecto que se va cambiando a lo largo de la conversación. Empiezan a haber gestos de complicidad, afirmación entre ellos, bromas o risas en algún comentario, asentimientos gestuales reconociendo que se comparten las mismas ideas. El clima torna a más cálido y distendido.

La investigadora observa que aunque se presentan los temas centrales que sirven de inicio a las conversaciones, en varios de ellos ocurre que se pasa muy por encima o rápido por ellos, centrándose la conversación, en repetidas ocasiones, principalmente en las dificultades que acontecen en el día a día en el aula de estos docentes. Siendo un tema de mayor interés el cómo lo desarrollan y cómo lo dan en sus clases, cómo se organizan, qué tipo de propuestas desarrollan. Tornando más a una especie de necesidad de intercambio de ideas o experiencias sobre este ámbito.

Al exponer uno de los temas centrales, “Emociones ante la EC”, se hace un breve pero tajante silencio. Para después iniciar la conversación con algunos sentimientos que transmite el alumnado de los profesores cuando les hacen este

tipo de actividades. Quizá este silencio nos hace ver la parte más complicada de analizar y reconocer, quedando reflejados sus propios sentimientos en los manifestados por los docentes en su propio alumnado, reflejo de su propia imagen.

Se observa entre los profesores asistentes cuando entran en diálogo sobre lo que hacen en sus clases o no, una clara división del bloque de EC en dos subbloques: el de las actividades de ritmo y el de las actividades que son más de expresión. Parece que entre estos dos subbloques no hay mucha relación, o al menos no encuentran cómo hacer las conexiones. Esto hace que al parecer, las actividades de Ritmo queden centradas en esta finalidad más que en conseguir la expresión y la comunicación del alumnado, así como nos exponen en su conversación. Además de tener mayormente más problemas con el bloque de las actividades más expresivas.

En diferentes ocasiones, ante el tema principal a conversar, hay algún miembro que realiza un listado de opiniones referentes a ese tema concreto, a lo que, o bien hay asentimiento con gestos a nivel genera por parte de los demás miembros, o hay asentimiento y alguno añade algún otro aspecto más. Esto nos hace ver que en muchas cosas coinciden. Pero por otro lado abrevia la comunicación entre ellos en ese momento.

También se ha notado una mayor participación de tres miembros del grupo, quienes iniciaban normalmente las conversaciones o remataban sus ideas de forma más amplia. Mientras estos otros dos componentes del grupo tenían una intervención más breve en algún caso o aportaban matizaciones en algunos aspectos.

La investigadora cree que se ha realizado adecuadamente la conversación, que ha habido mucho intercambio de ideas y coincidencia de opiniones en algunos casos. El objetivo final se ve cumplido, juntar a los colaboradores y ver sus opiniones contrastadas en una conversación en grupo, de forma libre y espontánea.